ⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⴰⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉ ⴷ ⵉⵖⴰⵡⵙⵏ ⵉⵙⵉⴷⴰⴳⵓⴳⵉⵢⵏ
Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques

ⵙⴳ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵢⵎⵎⴰⵜ ⴰⵔ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ
De la langue maternelle à la langue de l'école

Actes du colloque international

en hommage
au Professeur Ahmed BOUKOUS

Coordination

Abdeslam KHALAFI & Bouchra EL BARKANI

2020

Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques

ⵙⴳ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵢⵎⵎⴰⵜ
ⴰⵔ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ

De la langue maternelle à la langue de l'école

Actes du colloque international
En hommage au Professeur Ahmed BOUKOUS

Coordination
Abdeslam KHALAFI & Bouchra EL BARKANI

2020

Centre de la Recherche Didactique
et des Programmes Pédagogiques
Série : Colloques et séminaires N 58

Titre :
De la langue maternelle à la langue de l'école

Coordination
Bouchra EL BARKANI
Abdeslam KHALAFI

Comité de lecture
Abdeslam KHALAFI
Fatima AGNAOU
Benaissa ICHOU
Bouchra EL BARKANI
Mustapha SGHIR

Editeur :
Institut Royal de la Culture Amazighe

Couverture :
Unité de l'édition

Dépôt légal : 2020MO3028
ISBN : 978-9920-739-18-4

Imprimerie : Editions Okad – Rabat - 2020

Copyright ©IRCAM

ⵙⴳ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵢⵎⵎⴰⵜ
ⴰⵔ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ

De la langue maternelle
à la langue de l'école

Actes du colloque international
En hommage au Professeur Ahmed BOUKOUS

Coordination
Abdeslam KHALAFI & Bouchra EL BARKANI

ⴰⵙⵏⵉⵎⵎⵔ

ⴰⵔ ⵉⵙⵏⵉⵎⵎⵉⵔ ⵡⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⴰⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⴽⵉ ⴷ ⵉⵖⴰⵡⴰⵙⵏ ⵉⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵢⵏ ⵎⴰⵕⵕⴰ ⵎⴰ ⴰⴷ ⵜ ⵢⵉⵡⵙⵏ ⴳ ⵓⵙⵏⵎⴰⵍⴰ ⵏ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⴰⴳⵔⴰⵖⵍⴰⵏⵜ : « ⵙⴳ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵢⵎⵎⴰⵜ ⴰⵔ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ» ⵉⵜⵜⵓⵙⴽⵔⵏ ⵉ ⵓⵙⵎⵖⵔ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵃⵎⴰⴷ ⴱⵓⴽⵓⵙ ⴳ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴰⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⵓⵙⵙⴰⵏ ⵏ 14 ⴷ 15 ⵏⵓⵡⴰⵏⴱⵉⵔ 2016. ⴰⵔ ⵙⵏⵉⵎⵎⵉⵔ ⵙⵍⴰⵡⴰⵏ ⴰⴽⴽⵯ:

– ⵎⴰⵙⵙ ⴰⵏⴱⴷⴰⴷ ⵏ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵅⴼ ⵡⴰⵙⵏⴰⵍ ⵉⵡⵛⴰ ⵉ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ;

– ⵎⴰⵙⵙ ⴰⵏⴼⵍⵓⵙ ⴰⵎⴰⵜⴰⵢ ⵏ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ, ⵅⴼ ⵜⴳⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙ ⵜⴰⵏⴽⴷⴰⵏⵜ ⵉ ⵉⴳⴳⴰ ⵉ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⵉⵙⵎⵓⵏⵏ ⵉⵎⵏⵏⵉⵜⵏ ⵏ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ;

– ⵉⵙⵍⵎⴰⴷⵏ ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⴷ ⵜⵎⵔⵣⵓⵜⵉⵏ ⵢⴰⵎⵓⵏ ⵙ ⵉⵎⵏⵏⵉⵜⵏ ⵏⵏⵙⵏ ⴳ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ;

– ⵉⵙⵍⵎⴰⴷⵏ ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⴷ ⵜⵎⵔⵣⵓⵜⵉⵏ ⵉⵙⵎⵓⵙⵙⵓⵏ ⵜⵉⵖⵉⵎⵉⵜⵉⵏ ⵜⵉⵎⴰⵙⵙⴰⵏⵉⵏ ⵏ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ;

– ⵉⵙⵍⵎⴰⴷⵏ ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⴷ ⵜⵎⵔⵣⵓⵜⵉⵏ ⵏ ⵓⴳⵔⴰⵡ ⴰⵎⴰⵙⵙⴰⵏ ⴷ ⵓⴳⵔⴰⵡ ⵏ ⵓⵙⵓⴷⵙ ;

– ⵉⵎⵙⵖⴰⵏⵏ ⵏ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴳ ⵜⵉⵣⵓⵏⵉⵏ ⴷ ⵜⵉⵏⴰⴼⵓⵜⵉⵏ ⵜⵉⵎⵙⵙⵓⴳⵓⵔⵉⵜⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ;

– ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⴷ ⵜⵎⵔⵣⵓⵜⵉⵏ ⵏ ⵓⴳⵔⴰⵡ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ ⴷ ⵓⵣⵣⴷⵓⵢ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⵙ ⵜⵥⵕⵉⴳⵜ ⵏ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵉⵎⵏⵏⵉⵜⵏ ⵏ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ;

– ⵎⴰⵙⵙ ⵃⴰⵙⴰⵏ ⵊⴰⵀⴰ ⵅⴼ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵏ ⵜⴰⵙⵏⴰ ⴷ ⵜⴳⵣⵣⵓⵎⵜ ⵏ ⵜⵥⵕⵉⴳⵜ ⴳ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⵅⴼ ⵓⵎⵢⴰⵡⴰⵙ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵜⵥⵕⵉⴳⵜ ⵏ ⵓⴷⵍⵉⵙ.

REMERCIEMENTS

Le Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques remercie tous ceux et celles qui ont contribué à la réussite du colloque international, organisé par le centre, en hommage au Professeur Ahmed Boukous, les 14 et 15 novembre 2016, sous le thème « De la langue maternelle à la langue de l'école ». Nos remerciements vont :

- À M. le Recteur de l'Institut Royal de la Culture Amazighe pour son soutien ;
- À M. le Secrétaire Général de l'Institut Royal de la Culture Amazighe qui a introduit les actes de ce colloque ;
- aux enseignant(e)s-chercheur(e)s qui ont participé aux activités du colloque ;
- Aux enseignant(e)s-chercheur(e)s qui ont présidé les différentes sessions du colloque ;
- Aux membres du comité scientifique et du comité d'organisation du colloque ;
- Au personnel administratif de l'Institut Royal de la Culture Amazighe ;
- Aux membres du comité de lecture et aux coordonnateurs des actes du colloque ;
- À M. Hassan JAA pour la mise en page et aux infographistes de l'Unité de l'Edition de l'Institut Royal de la Culture Amazighe pour l'édition de ces actes.

SOMMAIRE

Introduction 7

Conférence plénière 13

Louis-Jean CALVET

Langues du nord, langues du sud. Pour une politique linguistique scolaire méditerranéenne 15

Articles des intervenants 31

Mohamed AGHALI-ZAKARA

Alphabétisation et enseignement en tamasheq au Niger 33

Fatima AGNAOU

L'amazighe marocain à l'école primaire: questions clés 51

Samira AMARI

Les programmes et manuels de langue amazighe en Algérie........ 65

Siham BOULAKNADEL et Fadoua ATAA ALLAH

Vers un modèle de prédiction de la difficulté lexicale 83

Abdelmounïm EL AZOUZI

L'enseignement de l'amazighe à l'université entre exigences académiques et contraintes contingentes........ 97

Beñat LASCANO

Immersion en basque au Pays-Basque Nord : quelles capacités bilingues ont les élèves en fin de scolarité primaire ? 107

Zahir MEKSEM

Les apports de la sociodidactique à la langue amazighe........ 123

Abdelâali TALMENSSOUR

L'expérience d'enseignement de la langue amazighe à l'université Ibn Zohr, Agadir 143

Noura TIGZIRI

La pédagogie du projet : quel impact sur les classes hétérogènes (kabylophones et arabophones) en langue amazighe ? 153

Rokheya SECK

Présentation du programme ADLAS 161

INTRODUCTION

A la tenue, en novembre 2016, du Colloque international, organisé par le Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (CRDPP), sous le thème «*de la langue maternelle à la langue de l'école*», il se sera écoulé treize ans depuis l'amorce progressive de l'intégration de l'amazighe à l'école publique marocaine en 2003, et pas moins de cinq ans après l'officialisation de l'amazighe dans la Constitution du Royaume du Maroc, en 2011. Ces deux événements phares, conjugués avec l'action d'envergure menée, près de quinze ans durant, par l'Institut Royal de la Culture Amazighe, dans le domaine de la didactique et des recherches pédagogiques, traversent en substance l'étendue du processus évolutif de la langue amazighe, de son statut de langue maternelle, langue des terroirs et des communautés locales, à celui de langue de l'école, des médias, de la création littéraire et artistique moderne entre autres statuts et usages dont elle était longuement exclue. En perspective, et à l'horizon des attentes se profilent les lois organiques relatives à la mise en œuvre de son officialisation de jure, ainsi que l'effectivité de la création du Conseil National des Langues et de la Culture Marocaine. Le bilan de ce parcours à multiples facettes et expériences mérite un arrêt conséquent, pour en évaluer les acquis et en pointer contraintes et insuffisances, au niveau transnational, au-delà de la sphère nationale, et avec un éclairage à la croisée des expériences d'horizons divers (Maroc, Algérie, Niger, Canada, France, Pays Basque…). C'est en effet l'essentiel des objectifs de ce colloque international organisé en hommage à l'éminent chercheur et linguiste, le Professeur Ahmed Boukous, Recteur de l'IRCAM. La visée en est d'appréhender, dans un esprit interdisciplinaire, les questions des langues en général et de la langue maternelle en particulier, ainsi que les problèmes liés à leur enseignement-apprentissage. Pour ce faire, ce colloque a fait rencontrer, autour de cette thématique, une pléiade de chercheur(e)s et praticien(ne)s de plusieurs nationalités et disciplines (didactique, linguistique, socio-didactique, sociolinguistique, …). Ainsi, ce volume renferme, outre des contributions dédiées à la description et l'évaluation des expériences de l'enseignement de l'amazighe dans les pays concernés, au primaire et à l'université, des articles qui abordent, sous des angles diversifiés et selon des approches variées, des questions et problématiques relatives à la didactique et la

sociodidactique de l'amazighe, à la pratique pédagogique, au bilinguisme en classe, aux manuels, aux programmes et outils didactiques, et à l'évaluation des enseignements.

De portée générale et transculturelle, la conférence plénière de L.-J. Calvet traite de la question complexe de la politique linguistique scolaire dans le pourtour méditerranéen, avec un arrière fond historiographique et géo-sociolinguistique. L'odyssée de la configuration de la cartographie de la « Méditerranée linguistique » est le fait à la fois de migrations, de contacts et d'interactions entre langues et cultures. L'analyse de ces faits et phénomènes laisse supposer l'idéal d'une politique linguistique méditerranéenne concertée entre pays frontaliers et qui porterait sur ces langues chargées d'histoire, en termes d'enseignement, de standardisation, de traduction et d'intégration dans la vie publique.

L'expérience de l'enseignement de l'amazighe au Maroc, au niveau de l'école primaire publique, est traitée respectivement dans trois articles. Le bilan, les contraintes et les perspectives de cet enseignement sont traités dans l'article d'A. Khalafi. En se basant sur les référentiels institutionnels et les réalisations de l'IRCAM, l'article retrace les processus de l'intégration et de la généralisation progressive de l'amazighe dans le système éducatif, et met en évidence, données et exemples à l'appui, les acquis, les réalisations, les contraintes majeures dont notamment celle de la carence en ressources humaines. Les perspectives énoncées se fondent sur l'analyse critique des contours de la vision 2030 déclinée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement. Focalisant sur l'amazighe marocain à l'école primaire, l'étude de F. Agnaou soulève les questions clés afférentes à l'état actuel dudit enseignement, en référence au curriculum de l'amazighe, aux cahiers de charges des manuels de l'élève et de l'enseignant, ainsi que sur les résultats des recherches menées par l'IRCAM. L'essentiel de ces questions se rapporte aux cibles de cet enseignement, à ses usages et finalités, à ses contenus et aux ressources pédagogiques lui étant affectées. Sur la pratique pédagogique et l'évaluation des acquis au primaire, B. Ichou consacre son article à l'évaluation du degré de maîtrise de la lecture et de l'écriture en amazighe au primaire. Il s'agit de la livraison, en les évaluant, des résultats de l'étude diagnostique menée conjointement par l'IRCAM et le Ministère de l'Education Nationale. Pour l'essentiel, il est établi empiriquement que le tifinaghe, graphie amazighe en vigueur dans l'enseignement public, ne pose aucun problème pédagogique à l'apprenant au niveau de la lecture et

de l’écriture. Sur un autre plan, et dans la lignée de l’accompagnement et du renforcement de l’enseignement de l’amazighe par les Technologies de l’Information et de la Communication, l’étude, présentée conjointement par S. Boulaknadel et F. Ataa Allah, se penche sur les difficultés lexicales à partir de leur traitement selon un modèle de prédiction qui prend en charge leurs aspects linguistiques, psycholinguistiques et computationnels.

Les expériences et les recherches portant sur l’enseignement de l’amazighe en Algérie sont présentées, respectivement, dans quatre contributions. Prenant comme entrée la question des programmes et manuels de la langue amazighe, S. Amari se penche sur l’évaluation d’une décennie de pratiques de classe sur la base de documents pédagogiques à l’usage des enseignants et des élèves. L’auteure soulève les difficultés rencontrées par ces acteurs, notamment sur les plans de la gestion de la variation dialectale et de l’hétérogénéité des niveaux des élèves. L’auteure propose des mesures de redressement en préconisant, entre autres, une gestion rationnelle de la variation, une conception raisonnée des matériaux pédagogiques et de la formation des enseignants. Dans la même optique d’amélioration de l’enseignement de l’amazighe, l’article de Z. Meksem développe les apports de l’approche sociodidactique. Celle-ci repose sur l’articulation de la sociolinguistique et de la didactique pour permettre un enseignement contextualisé qui facilite l’apprentissage de la langue. Cette approche se ressource des pratiques orales et écrites comme supports pédagogiques, et puise dans la culture, l’histoire et l’identité des locuteurs ; ce qui est à même de développer leurs compétences communicatives. Dans une démarche similaire de propositions de méthodes et de modèles pour améliorer l’enseignement de l’amazighe, l’article de N. Tigziri et Dj. Mimèche présente un examen critique des résultats de la pédagogie de projet, à l’ornière de l’impact de son application sur les classes de l’amazighe à caractère hétérogène (kabylophones et arabophones). L’étude conclut au constat de bons résultats que reflètent la socialisation des apprenants, l’intégration des arabophones dans les groupes kabylophones et l’acquisition par les arabophones de compétences communicatives kabyles.

L’expérience, relativement récente (2011), de l’enseignement de l’amazighe en Libye est relatée dans l’article de A. Billouch qui a été parmi le contingent des experts ayant contribué à la mise en place de cet enseignement, en y apportant le modèle pédagogique marocain en la matière. A partir des constats sur le terrain des conditions d’implantation, de mise en

œuvre et des résultats, l'auteur met en exergue les principales contraintes, d'ordre politique, conjoncturels et logistiques, qui constituent des entraves au développement optimal de l'enseignement de l'amazighe dans ce pays.

L'enseignement des langues nationales en Afrique subsaharienne est illustré par deux contributions. L'article de M. Aghali-Zakara, est dédié à la question de l'alphabétisation et de l'enseignement de l'amazighe en Afrique subsaharienne. Il traite du cas du Tamasheq (Tamajaq), langue touarègue, utilisée comme médium dans l'alphabétisation des adultes et l'enseignement scolaire. L'étude présente la genèse, les contenus et les méthodes adoptées dans l'alphabétisation des adultes, avec l'usage de la bigraphie, latine et tifinaghe. Les résultats de cette entreprise sont concluants au plan de la capacitation des bénéficiaires du programme en matière de lecture, écriture, calcul, entre autres compétences pratiques. Quant à l'article de R. Seck, il porte sur le Saafi, langue nationale au Sénégal (famille négéro-congolaise), à laquelle est appliqué le programme de l'Association pour le Développement de la langue Saafi (ADLAS). Cette action pédagogique et culturelle vise la promotion de l'enseignement du cette langue, la revalorisation du savoir faire local, l'amélioration de la qualité du système éducatif, la capacitation des élèves, et le développement durable. Le programme, outre ces objectifs prévoit des actions pédagogiques en langue maternelle pour le préscolaire et d'autres pour l'alphabétisation des parents (Ecole des parents).

Relevant du continent européen, et précisément du Pays-Basque Nord, en France, l'expérience développée dans l'article de B. Lascano consiste en l'immersion des élèves dans le basque, langue nationale considérée comme minoritaire, mais prise comme langue d'instruction. Pour lui assurer sauvegarde et transmission, il est adopté le modèle immersif et le modèle à parité, vu la situation du bilinguisme scolaire (basque - français). L'évaluation des capacités discursives d'élèves bilingues en fin de scolarité immersive (en basque) se révèle bénéfique pour acquérir la langue minoritaire en tant que langue de scolarité ainsi que la langue dominante (le français) grâce aux transferts entre les deux langues.

L'enseignement de l'amazighe à l'université marocaine est traité dans deux articles. Le premier est dû à A. El Azzouzi qui esquisse les contours de cet enseignement à travers une appréciation des exigences académiques de la polyvalence et de la pluridisciplinarité et des contraintes contingentes. Un regard critique, assorti d'une vision prospective, est jeté sur les contenus,

les pratiques pédagogiques et les implications socioculturelles des études amazighes à l'université, avec une inclination à l'optimisme quant à la maturation de l'expérience et à son horizon prometteur. Quant à l'article de A. Talmensour, il présente un descriptif de l'expérience de l'Université Ibn Zohr (FLSH d'Agadir) qui a été la première institution à mettre en place, en 2006, une filière « études amazighes ». L'auteur expose l'historique et l'évolution de cette formation qui en est à sa dixième année, en en déclinant les structures, les contenus, les effectifs et l'impact positif sur l'intégration des études amazighes à l'université.

Outre ces contributions, le colloque a été l'occasion de présenter l'ouvrage intitulé *Des langues minoritaires en contexte plurilingue francophone : mélanges en hommage à Ahmed Boukous*. Des témoignages ont été prononcés à la remise dudit ouvrage au Professeur A. Boukous.

El Houssaïn El Moujahid
IRCAM

Conférence plénière

LANGUES DU NORD, LANGUES DU SUD POUR UNE POLITIQUE LINGUISTIQUE SCOLAIRE MÉDITERRANÉENNE

Louis-Jean CALVET
Professeur honoraire, Université d'Aix-Marseille

Contrairement à ce qu'indique mon titre, je ne vais pas parler immédiatement de politique linguistique scolaire et je vais d'abord remonter loin dans le temps. Je vais en fait procéder en trois étapes :

- *Evoquer d'abord les différents noms successifs de la Méditerranée, qui témoignent à travers l'histoire du plurilinguisme de ce continent liquide.*
- *Présenter très vite les expansions commerciales ou les conquêtes militaires qu'a connues cette mer, et je reprendrai ici en partie ce que j'ai écrit dans l'ouvrage que nous offrons à Ahmed Boukous.*
- *En venir enfin aux migrations d'aujourd'hui, migrations de peuples bien sûr mais aussi de langues, et m'interroger sur la façon dont les systèmes scolaires font écho, ou non, à ces migrations linguistiques sur les rives nord et sud de la Méditerranée.*

Commençons donc par les noms de la Méditerranée. Cette mer, de l'Antiquité au Moyen-Âge, en a eu plusieurs. Esquisser une histoire de ces toponymes est bien sûr une entreprise qui ne peut s'appuyer que sur des sources écrites, et elle débute ici près de 2000 ans avant J.-C., à Ougarit, cité découverte en 1928 et située sur le site de l'actuel Ras Shamra (le « cap du fenouil »), près de Lattaquié en Syrie.

Lorsque dans les années 1930 furent déchiffrées les tablettes d'Ougarit on y trouva mention d'un dieu de la mer, *Yam*, également présent dans d'autres panthéons du Proche-Orient et jusqu'en Egypte, opposé à Ougarit au dieu des orages, *Baal*[1]. Il s'agit donc d'un nom propre qui va ensuite devenir un nom commun, désignant non plus le dieu de la mer mais la mer elle-même, en phénicien comme en hébreu (ים), et il va désigner celle que nous appelons aujourd'hui « mer Méditerranée », la seule alors connue.

1 Voir par exemple Charles Virolleaud, « Le dieu de la mer dans la mythologie de Ras Shamra », in *Comptes Rendus de* l'*Académie des inscriptions et belles lettres*, volume 90, 1946, pp 498 et sv.

Le grec ancien n'avait, jusqu'au V° siècle avant J.-C., qu'une appellation générique, η θάλασσα, « la mer ». A partir du IV° on trouve des expressions comme η καθ ημας θάλασσα signifiant « la mer de chez nous » ou « notre mer », ou encore ο εντος θάλασσα, « la mer intérieure », par opposition à l'Atlantique, à ce qui se trouve au-delà des colonnes d'Hercule. En grec comme en hébreu ou en phénicien c'est donc lorsqu'on découvre l'existence d'autres mers qu'on a besoin de préciser les choses et que la langue suit, comme le montre la succession *la mer*, *notre mer, la mer intérieure*. Mais l'appellation « notre mer » sonnait en outre comme un acte de propriété : la Méditerranée était ainsi décrétée grecque… Elle sera plus tard décrétée romaine, lorsqu'on l'appellera en latin *mare nostrum*, et c'est donc l'histoire politique, militaire et commerciale qui apparaît alors derrière le couple *mare nostrum* / *η καθ ημας θάλασσα*.

On nomme ce que l'on connaît ou l'on nomme pour connaître. Dans les deux cas, l'histoire des noms de la Méditerranée est liée à celle de la cartographie, témoignage permanent des progrès de la connaissance du monde. Je vais vous en montrer trois, j'en ai beaucoup d'autres, trois qui témoignent de visions différentes, visions à différents sens du terme. C'est au VI° siècle avant J.-C. que l'on trouve la première carte connue de la Méditerranée, celle d'Hécatée de Milet (environ 540-480), géographe dont la « carte du monde » a en fait été reconstituée à partir de quelques centaines de citations.

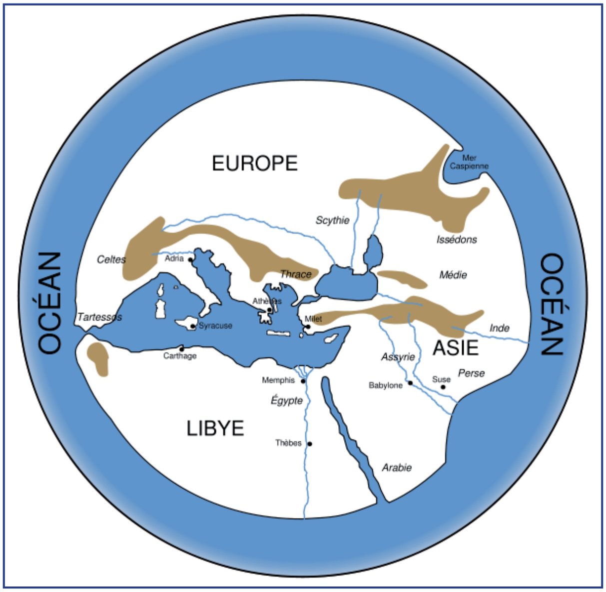


Figure 1 : Carte d'Hécatée de Milet

On y voit une terre plate et ronde, entourée d'eau, une représentation relativement précise du monde méditerranéen et trois continents simplement esquissés. On comprend alors les appellations citées plus haut du type « la mer » : il n'y en a qu'une dans la vision de l'époque. Car une carte est toujours une *représentation*, aux deux sens du terme : un graphique d'une part, représentant de façon conventionnelle ce que l'on sait du monde, une construction mentale d'autre part, témoignant d'une vision culturelle et/ou idéologique de ce même monde.

On voit qu'il s'agit d'une carte témoignant des connaissances géographiques résultant de la navigation : y sont représentées les côtes que les marins ont explorées. De ce point de vue, des appellations comme yam en hébreu ou *η θάλασσα* en grec entretiennent avec l'état de la cartographie des rapports logiques : au VI° siècle avant notre ère la connaissance que les Méditerranéens ont du « monde » se résume à cette carte et seuls les habitants de l'actuelle Turquie, nous y reviendrons, et les habitants de la Palestine, pouvaient avoir l'expérience d'une autre mer.

Il y avait en grec ancien un adjectif, μεσόγειος, qualifiant la partie du territoire d'une cité se trouvant à l'intérieur des terres, la Mésogée, et désignant donc *de la terre au milieu des terres*. Lorsque la mer qui nous retient fut baptisée en latin *mediterraneus*, « au milieu des terres », expression qui apparaît au VII° siècle (*mare medi terra* selon Isidore de Séville), les Grecs vont utiliser cet adjectif, par calque sur le latin, pour désigner la Méditerranée, *η μεσόγειος*, ce qui constitue d'ailleurs un glissement de sens un peu paradoxal, puisque ce qui renvoyait jusque-là à la terre renvoyait dorénavant à la mer. Et l'hébreu va faire de même : הים התיכון (*ha-Yam ha-Tikhon)*, « la mer du milieu » ou « la mer intermédiaire », forme qui est évidemment un calque du nom latin de la mer, *mediterraneus*.

A partir de là, la Méditerranée est généralement baptisée (« généralement », car nous allons voir l'exception turque et le cas arabe qui en découle) à partir de son nom latin. Ses noms français, espagnol ou italien, viennent évidemment du latin, appellation reprise par traduction en allemand (*Mittelmeer*), en berbère (*Ilel Agrakal*), en chinois et en japonais (地 中 海) ou encore, nous l'avons vu, en hébreu et reprise par emprunt en anglais (*Mediterranean sea)*. Mais ce point de vue géographique, descriptif, voyant la mer comme au milieu des terres ou entre les terres, n'est pas le seul possible. Les Turcs par exemple désignaient les points cardinaux par des couleurs : le

noir (*kara*) désignait le nord, le rouge l'ouest, le jaune l'est et le blanc (*ak*) le sud. Lorsqu'ils arrivent au XI° siècle en Anatolie ils vont donc désigner les deux mers qui la bordent selon leurs points cardinaux, d'où *Karadeniz* («mer noire») et *Akdeniz* («mer blanche», c'est-à-dire «du sud»). Si nous regardons une carte, cette mer était bien «du sud» pour les Turcs mais non pas pour les Egyptiens qui auraient pu l'appeler «mer du nord» ni pour les Palestiniens qui auraient pu l'appeler «mer de l'ouest», ou « mer occidentale ». Les Arabes pour leur part avaient, avant l'époque ottomane, le nom traditionnel de *Bahr al-Rûm*, la « mer des Romains », qu'ils vont ensuite remplacer par un mélange des deux sources, *Bahr al Abyad al-Mutawassit* (البحر الابيض المتوسط), la « mer blanche du milieu » (ou « intermédiaire »), traduisant successivement du turc et du latin et perdant au passage le sens initial (« au sud ») de la nomination turque.

Il y a donc un lien, évident, entre cartographie et nomination : c'est la *représentation* conventionnelle donnée par la carte que retranscrit la langue. Mais les cartes sont aussi une *représentation* idéologique. Examinons la carte dressée par Isidore de Séville, au VII° siècle après J.-C..

Figure 2 : carte d'Isidore de Séville

Elle constitue l'archétype de ce qu'on appelle les cartes en T, ou en TO. La terre est ronde, entourée d'eau (c'est le O de TO) avec trois continents séparés par deux mer en forme de T : la barre verticale est la Méditerranée, qui sépare l'Europe de l'Afrique, et la barre horizontale est

le Nil. Mais on remarque aussi que le Nord (*Septentrio*) est à gauche, l'Est (*Oriens*) est en haut, le Sud (*Meridies*) à droite et l'Ouest (*Occidens*) en bas.

Le T peut aussi être vu comme la croix du Christ, et l'ensemble constitue un détournement de la science par la religion. La carte organise en effet le monde vu de Jérusalem, le centre ou le nombril du monde, *umbiculum mundi* , en regardant vers le lever du soleil, l'Est ou l'Asie, que l'on met donc en haut, d'où la notion d'*orientation* : *orienter* une carte c'est la situer par rapport à l'Est, se situer par rapport à l'Orient, au Levant.

Cette vision religieuse de la carte se retrouve au XII° siècle dans sa version musulmane chez Al-Idrissi (environ 1100-1165). Le Sud est en haut et l'on lit donc شرق (*charq* « Est ») à gauche et غرب (*gharb* « Ouest ») à droite : l'Islam est né au Sud de l'Europe et le Sud est donc situé en haut. Pour lire la carte selon nos conventions il faudrait lui faire subir une rotation de 180 degrés, mais si nous lui faisons subir une rotation de 90 degrés, mettant l'Est en haut, nous voyons que la carte d'Al-Idrissi présente la même configuration que celle d'Isidore de Séville, qu'il y a la même partition en trois continents, Asie, Europe et Afrique, et que seule l'orientation change, définie par deux religions différentes.

Figure 3: Carte d'Al Idrissi

Tout ce qui précède pourrait être résumé d'un strict point de vue linguistique : il apparaît que les locuteurs des langues de la Méditerranée l'ont successivement baptisée d'abord comme « la » mer, puis comme « leur » mer, ou par référence soit à sa situation (entre les terres) soit à son orientation (au sud, à l'ouest…), en empruntant soit au latin (mer du milieu), soit au turc (mère blanche), soit aux deux dans le cas de l'arabe. Il y a là une suite d'informations, un « savoir », qui sans être faux est cependant largement incomplet. Chacune de ces appellations est en effet un témoignage historique, comme un fossile, et pour comprendre vraiment ce qui s'est passé dans cette « stratigraphie linguistique », il ne suffit pas de lister ces nominations successives, d'aligner des mots comme on dispose des fossiles sur une table, en ordre chronologique, il faut prendre en compte une série de facteurs non linguistiques : les voyages, la cartographie, le commerce, les guerres et les conquêtes, l'idéologie religieuse. *καθ ημας θάλασσα* signifiait bien sûr « notre mer », mais affirmait en outre « nous, les Grecs, nous dominons cette mer », à une époque où la *koiné* était la langue véhiculaire de la Méditerranée, où l'on fondait partout des « nouvelles villes » baptisées en grec. Plus tard *mare nostrum* dira la même chose, mais dans sa version romaine, et *bahr al-rûm* sera le pendant arabe de cette prise de possession, comme une reconnaissance de propriété : cette mer appartient aux Romains.

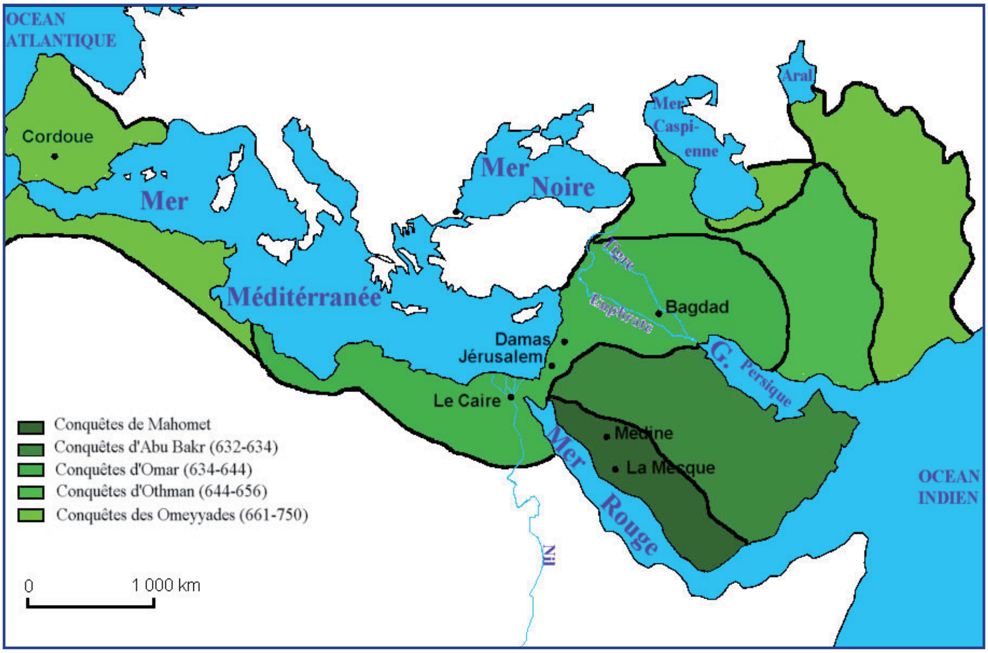
La cartographie et la toponymie sont donc ici deux expressions parmi d'autres de différents moments de l'histoire, de dominations successives, phénicienne, grecque puis romaine, qui ont façonné, du point de vue toponymique, l'espace méditerranéen : les toponymies successives, comme les couches d'un millefeuille, nous parlent donc de l'histoire.

Je vais maintenant en venir au deuxième thème que j'annonçais en ouverture et que je vais présenter rapidement, en quelques cartes: les expansions et les conquêtes.

Il s'agit bien sûr d'abord d'expansions de peuples, la première d'entre elles étant l'expansion phénicienne, essentiellement de l'Est vers l'Ouest, des côtes de l'actuel Liban jusqu'au détroit de Gibraltar, avec de rares incursions vers quelques îles, la Sicile, la Sardaigne et les Baléares.

Figure 4 : L'expansion phénicienne

Plus tard l'expansion des Arabes ira dans le même sens de la péninsule arabique jusqu'au Maghreb et en Espagne. Mais là où les Phéniciens naviguaient le long des côtes, les Arabes suivront les rivages par la terre : d'un côté des navires, de l'autre des chevaux et des dromadaires.



Figue 5 : L'expansion arabe

Les Grecs pour leur part avaient entre temps unifié la partie orientale du bassin en partant de la mer Egée pour atteindre Marseille en France et une petite partie de la côte espagnole et une partie de celle de l'Egypte, d'où la création d'Alexandrie. (Voir figure 6)

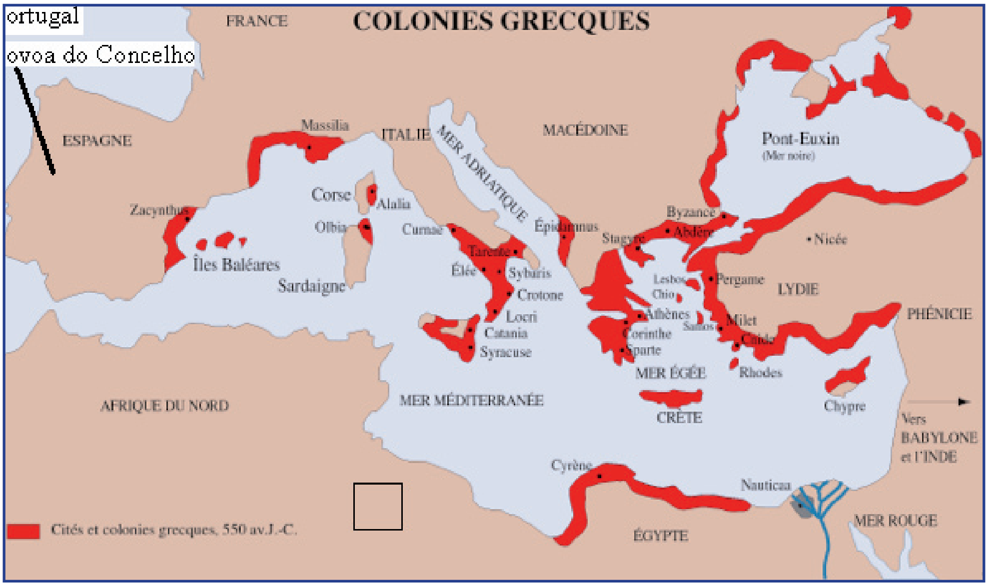


Figure 6 : L'expansion grecque

Puis les Romains en avaient dominé l'ensemble de la Méditerranée (figure 7):

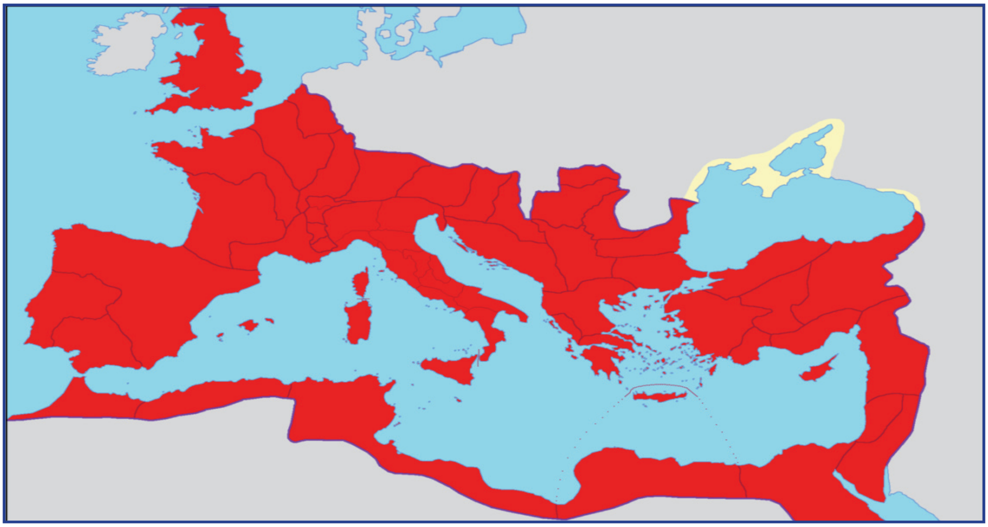


Figure 7 : L'expansion romaine

Depuis les côtes de l'actuel Liban, depuis la petite mer Egée, depuis le minuscule Latium ou depuis la péninsule arabique nous avons ainsi assisté, par poussées successives, à la constitution du versant linguistique d'un espace géographique et social, à une *méditerranéisation* de l'espace, comme on parle aujourd'hui de mondialisation du monde. Des entités isolées et qui s'ignoraient les unes les autres sont peu à peu entrées en contact et en conflit, devenant membres d'un ensemble méditerranéen. Ces expansions qui se sont succédées ou ont coexisté et se sont affrontées ont à la fois *conquis* et *construit* un espace. Un espace géographique bien délimité mais qui a été configuré militairement, nationalement, linguistiquement, et qui a ainsi pris un sens nouveau.

Je vais maintenant amorcer une transition vers mon troisième point, les migrations et les systèmes scolaires, en faisant un retour vers l'antiquité, voire vers la mythologie.

Dans les ouvrages attribués à Homère, l'*Iliade* et surtout l'*Odyssée*, Ulysse effectue un long périple qui peut être analysé de différentes façons et dont les escales ne sont pas toujours identifiables avec certitude. En nous appuyant sur les travaux de Victor Bérard, nous pouvons cependant en proposer cette cartographie.

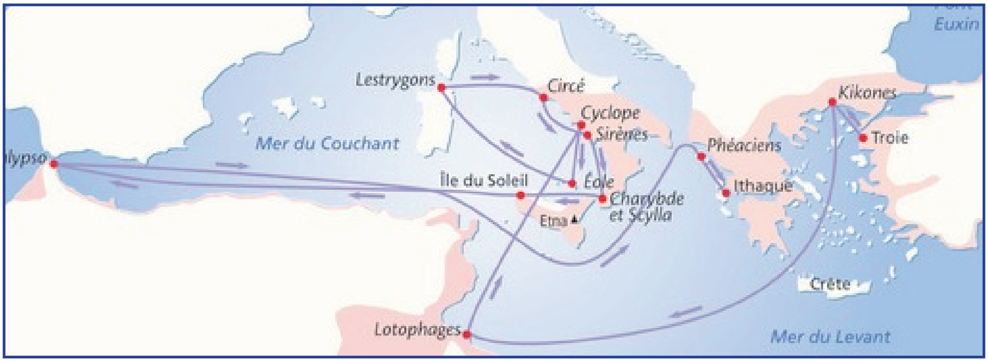


Figure 8 : Le voyage d'Ulysse

Quittant Troie pour rejoindre son île d'Ithaque (il lui suffit pour cela de contourner le Péloponnèse), Ulysse est entraîné par des vents violents (et derrière eux par la colère de Poséidon) vers l'île des Lotophages, les mangeurs de la fleur de l'oubli (que Bérard situe à Djerba, en Tunisie). Puis il effectue une sorte de navigation circulaire entre la côte occidentale de l'Italie, la

Sicile et la Sardaigne, passant par l'île du Cyclope Polyphème, dans le golfe de Naples, par l'île d'Eole (Stromboli), par le port des géants Lestrygons (nord de la Sardaigne), revenant sur la côte italienne vers l'île de Circé, entre l'embouchure du Tibre et le Golfe de Naples, redescendant vers les Sirènes, près de Sorrente, puis vers le détroit de Messine (Charybde et Scylla). Pour finir il effectue un long trajet vers l'île de Calypso (détroit de Gibraltar) et enfin une autre longue traversée vers Corfou avant de parvenir à Ithaque après une errance de plus de dix ans s'ajoutant aux dix ans qu'a duré le siège de Troie.

Il y a là comme une pérégrination méditerranéenne extrêmement sélective : si nous excluons le passage par Djerba, qui constitue un détour, son itinéraire partant de l'Est du monde grec de l'époque, dans la mer du Levant (Troie), va le plus à l'Ouest de la mer du Couchant (les colonnes d'Hercule) en passant par la mer Tyrrhénienne qui est le centre géographique de son voyage, une sorte de centre de gravité entre les deux extrémités d'un monde, de l'Est à l'Ouest. Et ces trajets au long cours dessinent une certaine Méditerranée, une certaine occupation du « territoire», la Méditerranée d'Ulysse.

Mais il est d'autres lectures possibles de ce continent liquide, ou de cette mer intérieure. Un simple regard sur la carte nous montre que l'étroit passage entre l'extrémité ouest de la Sicile, la région de Marsala, et la pointe du cap Bon en Tunisie, une sorte de détroit contrôlé un peu plus à l'Est par l'île de Malte, délimite deux ensembles, une Méditerranée orientale et une Méditerranée occidentale.

Cette division explique une partie de l'histoire de la Méditerranée. C'est d'abord dans la mer Egée puis dans l'ensemble de la Méditerranée orientale, par élargissement d'un cercle à un autre, ou d'une niche à une autre, que s'est produite l'expansion grecque à partir du IX° siècle avant J.-C.. Puis, à la fin du IV° siècle après J.-C., la séparation de l'Empire romain en deux entités politiques, l'Empire romain d'Orient, dans lequel dominait la langue grecque, et l'Empire romain d'Occident, dans lequel dominait la langue latine, a épousé dans sa partie sud cette division Est/Ouest.

Par ailleurs la rive sud de la Méditerranée a été l'axe de l'expansion maritime des Phéniciens et de l'expansion terrestre des Arabes. La rive nord quant à elle a été l'axe d'une partie de l'expansion des Grecs, de la Turquie au Sud de l'Italie, au Sud de la France et à celui de l'Espagne, seule l'expansion

latine, qui a concerné l'ensemble des rives, a neutralisé un temps cette opposition Nord/Sud. Ces expansions géographiques ont eu, bien sûr, des retombées géopolitiques, elles ont lentement façonné les frontières actuelles des pays frontaliers de la Méditerranée. Elles ont aussi eu des retombées linguistiques : on parle aujourd'hui sur la rive sud des langues sémitiques et chamito-sémitiques, l'arabe, l'amazighe et l'hébreu, et sur la rive nord des langues indo-européennes (langues romanes et grec) et une langue altaïque, le turc. Cette grande division, ou cette opposition, évidente si l'on consulte une carte linguistique, est une donnée essentielle de la situation actuelle. Et les flux de traductions entre ces deux ensembles, témoignent de rapports culturels déséquilibrés, de rapports de force entre le Nord et le Sud.

Si la division Est/Ouest est géographiquement indiscutable, les expansions phéniciennes et arabes, de l'Est vers l'Ouest l'ont donc transcendée, l'histoire disposant alors de la géographie, ou la subvertissant. Ce n'est pas seulement ici la géographie qui impose sa loi à l'histoire, c'est aussi l'histoire, ou plutôt les pratiques sociales humaines, qui tirent parti de la géographie, l'investissent et viennent la transgresser. Nous pouvons alors imaginer une ligne horizontale presque droite allant du détroit de Gibraltar jusqu'au sud de la Turquie en passant entre la Sicile et la Tunisie puis par la Crète et Chypre, ligne qui rappelle un peu la partie au long cours de la navigation d'Ulysse et divise la Méditerranée en deux ensembles, rive nord et rive sud.

Il ne s'agit donc pas là de simples vues de l'esprit, d'un jeu sur la géographie ou d'une rêverie graphique : de ces deux axes l'un, Est/Ouest, est une donnée géographique et l'autre, Nord/Sud, a été produit par l'histoire et producteur de l'histoire. Et si nous les croisons, nous obtenons une partition de la Méditerranée en quatre zones, certains pays pouvant être partagés entre zones différentes. La zone 1 regroupe la côte méditerranéenne de la France, celle de l'Espagne, la côte occidentale de l'Italie et un certain nombre d'îles (Corse, Sardaigne, Baléares), la zone 2 regroupe le bas de la botte italienne, la Grèce et la Turquie, la zone 3 regroupe le sud de l'Espagne, la partie méditerranéenne du Maroc, l'Algérie et la partie nord de la Tunisie, et enfin la zone 4 regroupe la Tunisie, la Libye, l'Egypte, Israël, la Palestine, la Syrie et le Liban.

Ulysse, dans son périple, tentait désespérément de rejoindre Ithaque, et nous avons vu que son trajet dessinait une certaine occupation de la Méditerranée, de l'extrême Est vers l'extrême Ouest. Son projet permanent

était de revenir, malgré les éléments contraires, à son point de départ. Or nous assistons aujourd'hui à des migrations sans projet de retour, non plus dans l'axe Est-Ouest, mais du Sud vers le Nord. Et ces flux de migrations clandestines, qu'ils viennent du Levant, du Maghreb ou d'Afrique noire, sont essentiellement concentrés dans la Méditerranée orientale, des côtes syriennes, turques ou libyennes vers l'Italie par exemple, avec l'exception de passages par le détroit de Gibraltar vers l'Espagne. Ainsi, en 2014, selon les chiffres de l'UNHCR, le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (ils ont bien sûr considérablement augmenté depuis), 160.000 personnes sont arrivées par la mer en Italie (dont beaucoup par une île jusqu'ici peu connue, Lampedusa), 568, à Malte, 40.000 en Grèce, 339 à Chypre et 3.500 en Espagne, mais aucune aux Baléares, en Sardaigne ou en France. Et l'ensemble de ces migrants représentait 75% de toutes les migrations vers l'Europe : la Méditerranée est la principale voie d'accès des migrations consécutives à des bouleversements géopolitiques auxquels les pays européens, ou du moins certains d'entre eux, ne sont pas étrangers.

On voit que ces mouvements, qui vont tous en direction des pays membres de l'Union Européenne, ces migrations déclenchées par des problèmes économiques ou politiques, construisent une autre utilisation de l'espace méditerranéen. Alors que les Grecs ont d'abord dominé, par étapes, la Méditerranée orientale, que les Phéniciens puis les Arabes se sont déplacés de l'Est vers l'Ouest, nous assistons dorénavant à un vaste mouvement du Sud vers le Nord, de la misère vers l'abondance, de l'oppression vers la démocratie.

Or ces déplacements, ces flux, organisent l'espace et lui donnent du sens. Une ville par exemple n'est pas seulement ce qu'en donne à voir un plan, le produit de l'urbanisme. Elle est parcourue et prend du sens dans les déplacements quotidiens, les flux, les trajets de sa population, dont les réseaux de bus ou de métro rendent compte, qu'ils multiplient ou qu'ils transforment parfois. De la même façon un appartement ou une maison sont organisés par les déambulations de ses occupants, de la chambre à la salle de bain ou à la cuisine sans passer nécessairement par la chambre d'ami, quand il y en a une, ni par le grenier ou la cave. Et cette sémantisation de l'espace peut changer dans le temps. Dans une ville des quartiers peuvent être abandonnés ou, sous l'effet de la gentrification, devenir à la mode. Un appartement peut être transformé par le départ des enfants ou l'arrivée d'un

invité. L'être humain, dans ses pratiques sociales, imprime ainsi sa marque sur l'espace, qui est à la fois produit par l'histoire et transformé par elle.

Il en va de même de l'espace méditerranéen, une donnée géographique qui a été réorganisée, resémantisée de différentes façons au cours de l'histoire. Il y a bien deux Méditerranées géographiques, l'une orientale et l'autre occidentale, mais l'histoire a continument disposé de cette donnée, lui a attribué des sens différents, l'a configurée de façons variables. Et les flux contemporains de migrations, pourvoyeurs selon les époques et les cas de misère, de main-d'œuvre ou de terroristes, semblent indiquer que la division nord sud est aujourd'hui prédominante.

Mais restons-en aux déplacements de langues. Aujourd'hui, dans le cadre de l'espace européen, de nombreux ressortissants britanniques, néerlandais, allemands, ou de pays plus nordiques encore convergent vers les rives de la Méditerranée. Qu'il s'agisse de touristes, d'étudiants, de retraités ou d'actifs héliotropes pouvant travailler à distance, ils assurent une certaine présence de leurs langues en Italie, en Espagne ou dans le sud de la France. Et cela ne semble pas gêner outre mesure les pays concernés, bien au contraire puisque ces langues, considérées comme utiles pour le tourisme ou le commerce sont présentes dans les systèmes scolaires. Pour ne prendre que quelques exemples, on enseigne en Italie le français ou l'anglais dès le cycle primaire, en Espagne le français, l'anglais, l'allemand, le portugais et l'italien peuvent être choisies dans le cycle secondaire, en France l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien et d'autres langues encore sont également proposées. En revanche peu de langues du sud de la Méditerranée, peu de langues de migrants, sont présentes dans ces cursus, à l'exception notable de l'arabe. Mais cet arabe n'est pas vraiment la langue des migrants : on enseigne en général un arabe « standard », éloigné des différents arabes « nationaux », l'arabe tunisien, l'arabe marocain, etc., non reconnus dans les pays d'origine.

C'est-à-dire que la trace de ces migrations dans l'enseignement des langues au Nord est très faible, comme est faible, dans l'enseignement au Sud, la trace de l'acclimatation de l'arabe et du plurilinguisme maghrébin.

Ainsi, tandis qu'au Nord dominent largement l'idéologie linguistique de l'état-nation (un pays, une langue) et l'idée que les seules langues dignes d'intérêt sont celles d'autres pays du Nord, l'idéologie linguistique

musulmane paralyse la situation au Sud. D'un côté on peine à introduire dans le système scolaire les langues de migrants, on traîne les pieds face à l'existence de langues exogènes venues du Sud, de l'autre on fait semblant de croire que la langue officielle est la langue parlée par la population, alors que celle-ci parle soit une forme locale d'arabe soit une forme d'amazighe, kabyle, tachelhit, tarifit, etc.

Ce n'est certes pas par le biais des langues, ou pas uniquement par le biais des langues, que l'on résoudra les problèmes de démocratie et de développement dans les pays arabophones, ou les difficultés d'intégration de certains migrants dans les pays du Nord. Mais il est important de souligner un certain nombre de choses qui concernent l'avenir linguistique de la Méditerranée et, à travers lui, l'avenir des populations méditerranéennes.

D'une part l'arabe des migrants dépose sa trace dans les langues des pays dans lesquels ils s'installent, l'espagnol, le français, l'italien, et en même temps il se transforme sous la pression de ces langues, au point qu'on pourrait imaginer l'émergence à terme d'un arabe d'Espagne ou d'un arabe de France, fruit de la neutralisation des différences entre les formes tunisienne, algérienne et marocaine, voire égyptienne, syrienne ou libanaise, et de l'acclimatation de ces langues dans les pays du Nord. D'autre part, derrière ces langues il y a des cultures, et la reconnaissance de ces cultures est une condition *sine qua non* à l'intégration. Dès lors ce n'est pas le seul arabe officiel ou standard qu'il conviendrait enseigner dans ces pays, mais *les* arabes. De la même façon qu'une certaine connaissance du latin peut être utile dans l'apprentissage des langues romanes, une certaine connaissance de l'arabe standard peut être utile dans l'apprentissage des arabes parlés, et pouvoir étudier l'un de ces arabes, celui de leurs parents, dans le système scolaire de leur pays d'accueil serait un facteur d'intégration non négligeable, car être mal à l'aise dans sa culture d'origine ne facilite pas la réussite scolaire dans la culture du pays d'accueil. Enfin, si l'avenir linguistique de la Méditerranée est évidemment plurilingue, et si ce plurilinguisme est le meilleur rempart contre les risques d'uniformisation qui se profilent derrière la mondialisation, il faut multiplier les échanges de compétences, enseigner la langue des autres et non pas seulement celles de la domination économique.

Pour nous en tenir aux langues de la Méditerranée, il est bon que l'on enseigne au Sud les langues du Nord mais aussi les langues du Sud au Nord. L'arabe, bien sûr, à condition qu'il s'agisse d'une langue sécularisée, coupée de ses connotations religieuses. Je sais que la notion de laïcité est difficile à aborder en pays arabo-musulman et je préfère donc parler de langue séculière que, par précaution, pour être bien compris, je préfère écrire en arabe : لغة دنيوية .

Enseigner donc l'arabe parlé et, bien sûr, l'amazighe, puisque les Kabyles représentent par exemple en France 28% de l'émigration algérienne, les Berbères un peu plus de 20% de l'émigration marocaine[1] . Ce serait, répétons-le, un facteur favorable à l'intégration. A l'inverse, dans les pays du Sud, la réussite scolaire et le développement seraient sans doute favorisés si l'enseignement se faisait dans les langues réellement parlées par la population, arabe « dialectal » et berbère.

L'Europe se considère, depuis deux siècles, comme linguistiquement indo-européenne : toutes les langues qu'on y parle, ou presque, appartiennent à cette famille[2]. Mais cette indo-européanisation de l'Europe est aujourd'hui fortement mise en question par ces mouvements migratoires du Sud vers le Nord dont nous venons de parler. Cette perturbation écolinguistique se produit sous nos yeux et nos oreilles, et même si nous ne voulons la voir ni l'entendre, nous en sommes, que nous le voulions ou non, à la fois spectateurs et acteurs. Dès lors ne pourrions-nous pas la précéder, l'aménager, l'utiliser ?

Des siècles d'histoire, de contacts entre langues et cultures, ont façonné la Méditerranée linguistique. Ces *linguae nostrae*, « nos langues », qu'elles soient officielles ou minoritaires, dominantes ou dominées, pleines d'avenir ou menacées, ont évolué au cours du temps, dans leurs formes, leurs fonctions, leur importance, leur expansion, et elles continueront de le faire. Est-il irréaliste d'imaginer une politique linguistique méditerranéenne concertée entre tous les pays frontaliers, même si les circonstances politiques actuelles ne s'y prêtent pas nécessairement ? Une politique qui porterait à la fois sur l'enseignement des langues, sur la standardisation de certaines d'entre elles, sur leur place dans la vie publique, sur les traductions, etc. Ce qui est sûr, c'est que nous sommes dépositaires de ces langues chargées d'histoire, et que nous

1 Michèle Tribalat, De l'immigration à l'assimilation, enquête sur les populations d'origine étrangère en France, Paris, La découverte/INED, 1996, p. 34.
2 A quelques exceptions près : le hongrois, le finnois, l'estonien ou le basque.

sommes en même temps responsables de leur avenir.

Bibliographie :

Calvet, L.-J. (2016), *La Méditerranée, mer de nos langues,* Paris, CNRS éditions.

Tribalat, M. (1996), *De l'immigration à l'assimilation, enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La découverte/INED.

Virolleaud, Ch. (1946), « Le dieu de la mer dans la mythologie de Ras Shamra », in *Comptes Rendus de* l'*Académie des inscriptions et belles lettres*, volume 90.

Articles des intervenants

ALPHABÉTISATION ET ENSEIGNEMENT EN TAMASHEQ AU NIGER

Mohamed AGHALI-ZAKARA
INALCO-Université Paris 3

Lancée dès les indépendances des pays francophones d'Afrique, en 1960, l'alphabétisation fait partie des priorités du Niger concernant les politiques d'éducation et de développement.

On note diverses phases dans les aménagements relatifs aux orientations des objectifs fixés et des finalités attendues. Parallèlement à l'usage du français, langue officielle, on commença en 1963 à utiliser les langues maternelles devenues langues nationales.

La langue touarègue, tamajaq ou tamasheq faisant partie des cinq principales langues nationales du Niger, dont le hawsa, le peul ou fulfuldé, le kanuri et le zarma-songhay, est utilisée désormais comme médium dans l'alphabétisation. Bien que la télévision, employée en 1981 ait été très appréciée, elle fut remplacée par des supports plus classiques en raison de son coût très onéreux. Les objectifs assignés étaient d'apprendre à lire, à écrire et à compter afin de satisfaire les exigences pratiques de la vie sociale.

On examinera les méthodes utilisées et les supports pédagogiques dans l'alphabétisation des adultes et l'enseignement scolaire. L'acquisition de l'alphabet officiel à base latine se réalise plus facilement chez les adultes maîtrisant les tifinagh, grâce aux textes en bigraphie, que chez les adultes ne connaissant aucun système graphique. Enfin on examinera les questions relatives à l'évaluation interne et externe.

Longtemps ignorée dans les systèmes éducatifs de la majorité des pays francophones d'Afrique, l'alphabétisation devint depuis les indépendances des années 60, l'une des préoccupations majeures dans la recherche du développement économique et social des nouveaux Etats-nations. Cette volonté semble s'inscrire dans les priorités des objectifs politiques assignés aux activités éducatives. Les différents essais d'aménagements successifs, que l'on constate au Niger, montrent les tentatives de mise en application des orientations retenues.

L'exemple de la coexistence assumée de plusieurs langues africaines au Niger où le français est la langue officielle, montre la promotion progressive des langues endogènes grâce à l'institution de l'alphabétisation. Le nouveau statut de langues nationales permet d'en faire des supports d'enseignement dans les centres d'alphabétisation d'abord, puis, plus tard, dans les écoles expérimentales.

Malgré les efforts louables, comme dans la plupart des pays sahéliens, le Niger est loin d'atteindre les objectifs de l'EPT (Education Pour Tous), en 2015. En effet, de nombreux obstacles restent à franchir concernant la concrétisation des déclarations politiques en faveur de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (AENF). Cependant, la volonté est de mise. Les divers programmes et activités en révèlent l'évolution diachronique dont il semble important de faire un bref rappel, qui sera suivi des stratégies et des méthodes employées de 1963 à 2016.

En dépit des multiples obstacles, l'évaluation montre des résultats notables chez les populations cibles ayant pu bénéficier de ces enseignements.

I. Bref rappel concernant la genèse de ce projet, les objectifs et les moyens mis en œuvre

Un bref examen rétrospectif permet de suivre les principales étapes caractérisant les activités relatives à l'alphabétisation, en rapport avec les objectifs proclamés au cours de toutes ces décennies.

C'est l'année 1960 qui marqua la naissance des programmes d'alphabétisation fonctionnelle : le public-cible était celui des ruraux, en grande partie, et les animateurs, destinés aux projets d'alphabétisation et d'éducation coopérative. Mais, il a fallut attendre l'année 1963 pour voir le lancement des campagnes d'alphabétisation en hawsa, l'une des langues nationales du Niger. Cette campagne-pilote a été réalisée grâce au soutien de l'UNESCO.

Au cours des années 1970 les programmes d'alphabétisation fonctionnelle furent orientés vers la productivité, l'amélioration des rendements d'une part, et l'avènement de la post-alphabétisation à travers les projets de développement, au financement de l'alphabétisation d'autre part. Le lancement, en 1981, d'un programme d'alphabétisation télévisé pour

adultes suscita un enthousiasme exubérant. Bien que cette initiative ait été très appréciée, la TV fut abandonnée en raison de son coût très onéreux. En 1995, l'alphabétisation des femmes devint une priorité au Niger, conformément aux recommandations de la conférence de Copenhague au Danemark sur le développement social et l'appui des Partenaires techniques et financiers en direction des femmes.

L'éducation non formelle (ENF) devient en 1998, selon une loi d'orientation du système éducatif, le deuxième pilier du système éducatif national. Le Projet d'Appui au Développement de l'Education Non Formelle (PADENF) démarra en 2000. Il s'agit d'expérimenter dans trois régions la stratégie du faire-faire fondée sur un partenariat entre l'Etat, les Partenaires techniques et financiers (PTF), la Société Civile et les communautés dans l'offre des programmes d'ENF. L'offre éducative à cette époque exigeait que 65% des personnes à inscrire dans les centres d'alphabétisation soient des femmes.

Pour faire suite à la revue annuelle du programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) de 2004, le Ministre, chargé de l'Education de Base, créa en 2005 un Comité Technique chargé d'élaborer un document de Politique Nationale de l'alphabétisation et éducation non formelle (AENF). Enfin, au cours des années 2006-2009, on constata la prolifération de divers petits projets dont les résultats de certains sont marquants.

Ces multiples projets tentent de répondre aux orientations politiques proclamées.

II. Objectifs politiques et objectifs assignés à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes

Il s'agit de tout mettre en œuvre pour atteindre les objectifs de développement considérés comme étant un des piliers de la souveraineté : elle passe inéluctablement par la lutte contre l'analphabétisme et la promotion des langues endogènes, élevées au statut de langues nationales.

Dès les premières années de l'indépendance, le plan décennal de Développement Economique et Social (1964-1973) précise aux services de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes les objectifs subséquents :

- enrayer l'analphabétisme frein au développement ;

- orienter les agriculteurs et les éleveurs hommes et femmes, vers le progrès et les exigences du développement ;
- accueillir les enfants déscolarisés et renforcer la scolarisation ;
- maintenir et élargir les connaissances grâce à une plate-forme d'éducation permanente.

Au terme de ce premier plan décennal, les services d'alphabétisation furent chargés de sensibiliser les communautés villageoises afin de les aider à :

- prendre conscience des réalités de leur milieu ;
- déterminer et maîtriser les problèmes ;
- participer volontairement à leur propre développement.

Au cours des années1976-1978, l'alphabétisation de masse fut mise en œuvre par le plan triennal (1976-1978) dont l'objectif était d'atteindre au moins 30% d'alphabétisés.

De 1979 à 1983, ce plan quinquennal, plus ambitieux que le précédent, n'a pas pu bénéficier de moyens suffisants pour être réalisé, il avait pour objectif d'ouvrir des centres d'alphabétisation dans 20% des villages nigériens, et devait se traduire par la création de 350 centres nouveaux chaque année. Malheureusement, les moyens nécessaires à la réalisation de ces ambitions n'ont pas suivi.

De 1987 à 1991, ce plan quinquennal fixait une réorientation des actions d'alphabétisation vers des programmes spécifiques et ciblés. Un programme d'urgence pour le redressement du système éducatif (PURSE), en 1994, visait à porter le taux d'alphabétisation de 14 à 35% à l'horizon 2000. La loi de 1998 reconnaît officiellement l'éducation non formelle comme un mode d'acquisition du savoir qui complète l'éducation formelle.

Puis un plan d'actions a été mis en œuvre de 2008 à 2013 par un comité pluridisciplinaire chargé de l'élaboration d'une politique nationale d'alphabétisation.

En août 2013, l'ensemble des acteurs de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle - Etat, ONG, Association pour le développement (AD), Partenaires techniques financiers (PTF) - ont élaboré un nouveau document de politique éducative.

III. Méthodes

Afin de satisfaire les besoins exprimés, la Direction Générale de l'alphabétisation et de l'Education non formelle (DGAENF) a élaboré diverses stratégies et méthodes de mise en œuvre des programmes. De l'approche consistant à alphabétiser en masse, sans critères de sélection, on passa, pour de raisons économiques, à une approche fonctionnelle de l'alphabétisation axée sur les activités pratiques du public-cible. Face à l'insatisfaction au vu des résultats et la mise en cause de la lenteur du rythme des acquisitions par les intéressés, une approche intensive fut adoptée entraînant un aménagement conséquent des programmes d'alphabétisation.

Ainsi on est passé de « *trois campagnes dont chacune correspondait à un degré de l'enseignement et comprenait six mois de cours à des cours en cinq jours par semaine, à raison de trois heures par jour. Une autre variante de ce mode d'organisation des cours consista en des regroupements des apprenants pendant quarante-cinq jours, à raison de cinq heures de cours par jour.*» (MEN, 2014)

IV. Orientations des contenus des programmes d'alphabétisation : objectifs visés et finalité

Afin de répondre aux multiples besoins, les programmes d'alphabétisation ont subi de nombreux aménagements et des réadaptations continuelles. Cette brève présentation récapitule les contenus essentiels notamment les programmes :

- « Savoir pour mieux vivre », premier programme élaboré par le service Alpha en 1964. Il est enseigné en français et en langue hausa ;
- « Apprendre pour mieux vivre», programme enseigné en français et destiné aux apprenants des centres urbains ;
- « Alphabétisation intensive», programme enseigné dans les langues nationales et destiné aux apprenants en zone rurale ;
- « Alphabétisation des femmes», programme enseigné en français et en langues nationales et destiné exclusivement aux filles et aux femmes ;
- « Renforcement des services d'appui à l'agriculture», programme enseigné en langues nationales pour les agriculteurs et les éleveurs en milieu rural ;

- «Alphabétisation des élus locaux», programme enseigné en langues nationales et destiné aux conseillers nationaux pour le développement ;
- «Alphabétisation pour les membres des coopératives des riziculteurs», (FIDA/ONAHA), programme enseigné dans les langues nationales ;
- «Alphabétisation du Projet de Gestion des Ressources Naturelles», programme enseigné en langues nationales et destiné au milieu rural ;
- «Alphabétisation mata masu dubara, "les femmes débrouillardes", CARE International», programme enseigné en langues nationales et destiné aux groupements féminins ;
- «Alphabétisation à distance », programme enseigné en langues nationales et destiné au milieu rural ;
- «Alphabétisation Santé FAD II », programme enseigné en langues nationales et destiné aux agents communautaires de santé en milieu rural et périurbain ;
- «Alphabétisation centrée sur le Bien Être des Enfants » (plan Niger/EJFAD), programme enseigné en langues nationales aux adultes et destiné aux parents (hommes et femmes) en milieu rural ;
- «Alphabétisation pour la Formation par Alternance», programme enseigné en langues nationales et destiné aux jeunes apprentis en formation professionnelle et Technique ;
- « Education parentale dite intergénérationnelle», programme enseigné en langues nationales et destiné aux membres des CDGES (Coopératives documentaires de gestion économique et sociale).

Parallèlement à ces activités, des programmes ont été élaborés pour la post-alphabétisation renforçant ainsi les activités éducatives et économiques.

Concernant les activités éducatives, il s'agit de consolider les acquis des alphabétisés en favorisant la création et le maintien d'un environnement lettré. Diverses activités sont menées dans ce sens : presse rurale, bibliothèque villageoise, club de lecture, les radios-clubs, les CIPA (centres issus de post-alpha), les télés-clubs ou vidéos–clubs à caractère éducatif, les ateliers d'écrivains et surtout la production des journaux en langues nationales … En réponse aux besoins de la vie quotidienne, les activités économiques se retrouvent dans la mise en application des acquis en calcul, lecture, écriture et gestion des documents des coopératives, rédaction des comptes rendus et divers rapports d'activités.

En résumé, toutes ces activités résultent des objectifs assignés à l'alphabétisation dont le contenu des programmes concerne principalement, la lecture-écriture, les mathématiques, les thèmes éducatifs liés aux préoccupations des apprenants et l'apprentissage des petits métiers. Pour atteindre les principaux objectifs explicités, diverses méthodes d'approche ont été utilisées. A titre illustratif, on va examiner l'Alphabétisation des adultes en bigraphie : caractères latins et *tifinagh.*

V. Alphabétisation des adultes en bigraphie : caractères latins et *tifinagh*

Le passage des déclarations d'intention à la mise en pratique des campagnes d'alphabétisation s'est concrétisé par la production de documents servant de supports pédagogiques suite à l'adoption des alphabets à base latine.

Parmi les diverses stratégies déployées par les agents d'alphabétisation, on retiendra ici la méthode reposant sur des documents en bigraphie c'est-à-dire notés en caractères latins et en *tifinagh*. Les textes, écrits en *tifinagh,* écriture connue de nombreux Touaregs, facilitent l'apprentissage des caractères latins qui leur sont étrangers. Les thèmes traités dans ces textes relèvent des activités sociales, endogènes à leur société, ou sont le plus souvent relatifs à leurs centres d'intérêt. Les séances de lecture sont de ce fait assimilables à des réunions récréatives. Cette ambiance où l'on divise semble reproduire les joutes coutumières. Dans ces réunions, on s'amuse aussi à rechercher les correspondances entre les signes bigraphiques, latins et tifinagh, et le contenu des textes à découvrir.

Cette pratique ludique se révèle stimulante et sollicite l'intérêt de savoir : ce type d'exercice exhorte à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Un bref examen de quelques documents montre la nature de cette catégorie de supports pédagogiques particulièrement illustrés et intentionnellement très diversifiés. On retiendra ici, le journal *Isalân dagh temajaq, «*Nouvelles en touareg», dont les informations sont le plus souvent publiées en bigraphie. Ce même processus se retrouve dans de petits livrets ou des manuels d'enseignement dans lesquels les textes en bigraphie sont de petits récits amusants, des contes ou de la littérature relevant des formes courtes, devinettes, proverbes, aphorismes…, tous ces textes sont connus oralement de la population.

Dans ces différents cas, les personnes qui connaissent déjà les *tifinagh* peuvent les lire et s'aider de ces caractères *tifinagh* pour comprendre le texte écrit en alphabet latin. L'apprentissage est plus aisé car il est fondé sur les éléments de la vie socio-culturelle des apprenants, selon une méthode semi-globale, qui les incite à s'impliquer volontairement. Ainsi, ces apprenants participent à tous les exercices de décryptage des signes et de leur translittération. Ils procèdent à la reconstitution de textes qu'ils finissent par lire et comprendre, après avoir maîtrisé les formes graphiques et la valeur de chacun des caractères qui participent à la constitution de ce système alphabétique. Les illustrations suivantes sont extraites des publications parues depuis les premières éditions des années 66. Elles montrent l'évolution et l'orientation de ces parutions notamment au Niger, en 1966, 1998, 1999 dans des journaux locaux : *Isalan, Albishinku, Ganga.*

La **figure 1**, fait partie des premières publications destinées aux adultes en milieu touareg : la première ligne est écrite en *tifinagh*, signes traditionnels que connaissent les apprenants qui doivent identifier les caractères latins, alphabet nouveau pour eux. Par ce jeu de décodage, ils n'initient à ce nouvel alphabet et apprennent à l'écrire. On assiste ainsi à l'interférence du ludique et de la didactique.

Figure 1 : Le coussin pourchasseur

Le second document (**figure 2**) fait partie de la même série que le premier, mais il est composé de proverbes touaregs illustrés : le processus pédagogique est sensiblement identique concernant la méthode d'acquisition des caractères graphiques qui est fondée sur les techniques de visualisation, reconnaissance, déchiffrement, lecture, compréhension et exercice d'écriture. Les images sont le plus souvent attrayantes, mêlant souvent humour, caricature et fascination.

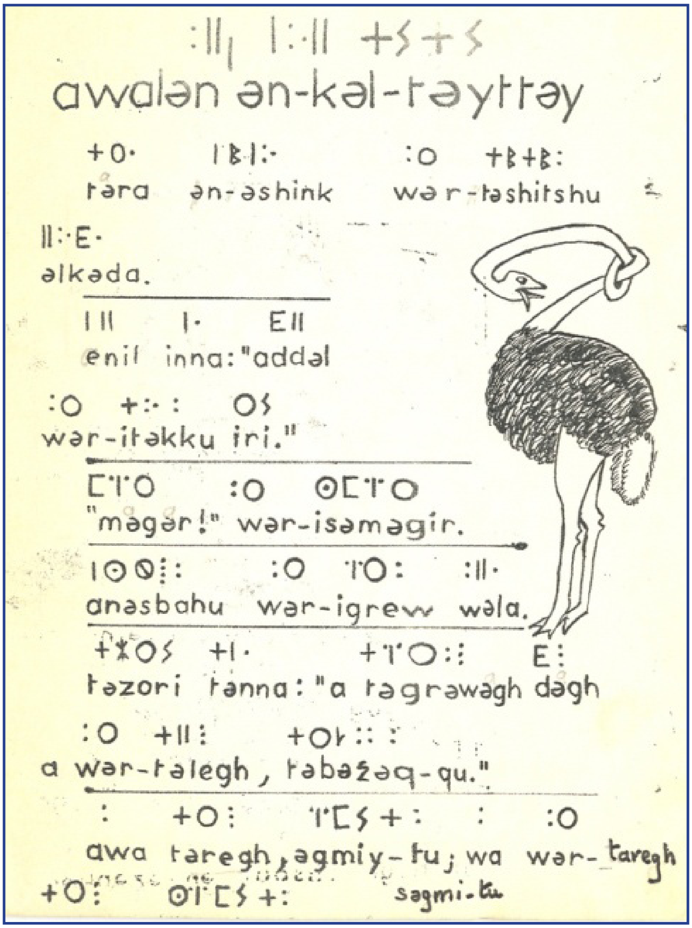


Figure 2 : Propos des Anciens

Le troisième document (**figure 3)** est extrait d'un journal de la presse rurale *Isalân dagh temajaq*, «Les nouvelles en langue touarègue ». Les journaux, diffusant les nouvelles régionales, nationales et internationales, sont très prisés notamment auprès du public fréquentant les centres

d'alphabétisation. Ce document communique l'information du siècle, inimaginable pour les ruraux, le voyage sur la lune. Le texte est en bigraphie : une version en *tifinagh* et l'autre en caractères latins. Les apprenants sont en présence de textes complètement distincts mais diffusant une même information. Sur le plan didactique, l'exercice est très intéressant car il permet de faire une étude comparée de trois versions d'un même événement : le texte en *tifinagh* qu'il faut translittérer en caractères latins, la traduction en français et faire l'étude sémantique comparée.

ashikəl əs təllit

Arət imoosan əlmaghiza, tebə ddəy n-aləs təzzərət fəl təllit əzəl wan sənatət təmərwen ən Juillet ən I969.

Aləs di əsəm net Neil Armstrong ənta a imoosan kumanda ən fiza n-Amerik apollo I2.

as iga təməzayt osəy-in əmidi net Edwin Aldrin fəl təllit.

əmedran n-adigəd awedən dəgh Jinnawan shilan n-əjədər, ghur akhlùk n-awedən att-inay dəgh etəs elan əssayəţ təmərwen n-awətay.

Le voyage sur la lune
(Texte en bigraphie in *Isalan dagh tamajaq*, 1970)

Figure 3 : Le voyage sur la lune

Il existe aussi de nombreux textes concernant les intempéries, la santé, le multipartisme, les questions politiques, agricoles et pastorales … Cette série de documents présentent des textes généralement plus longs dans les deux systèmes graphiques, *tifinagh* et caractères latins.

Le quatrième document (**figure 4)**, donne des informations sur le froid, *esamed*.

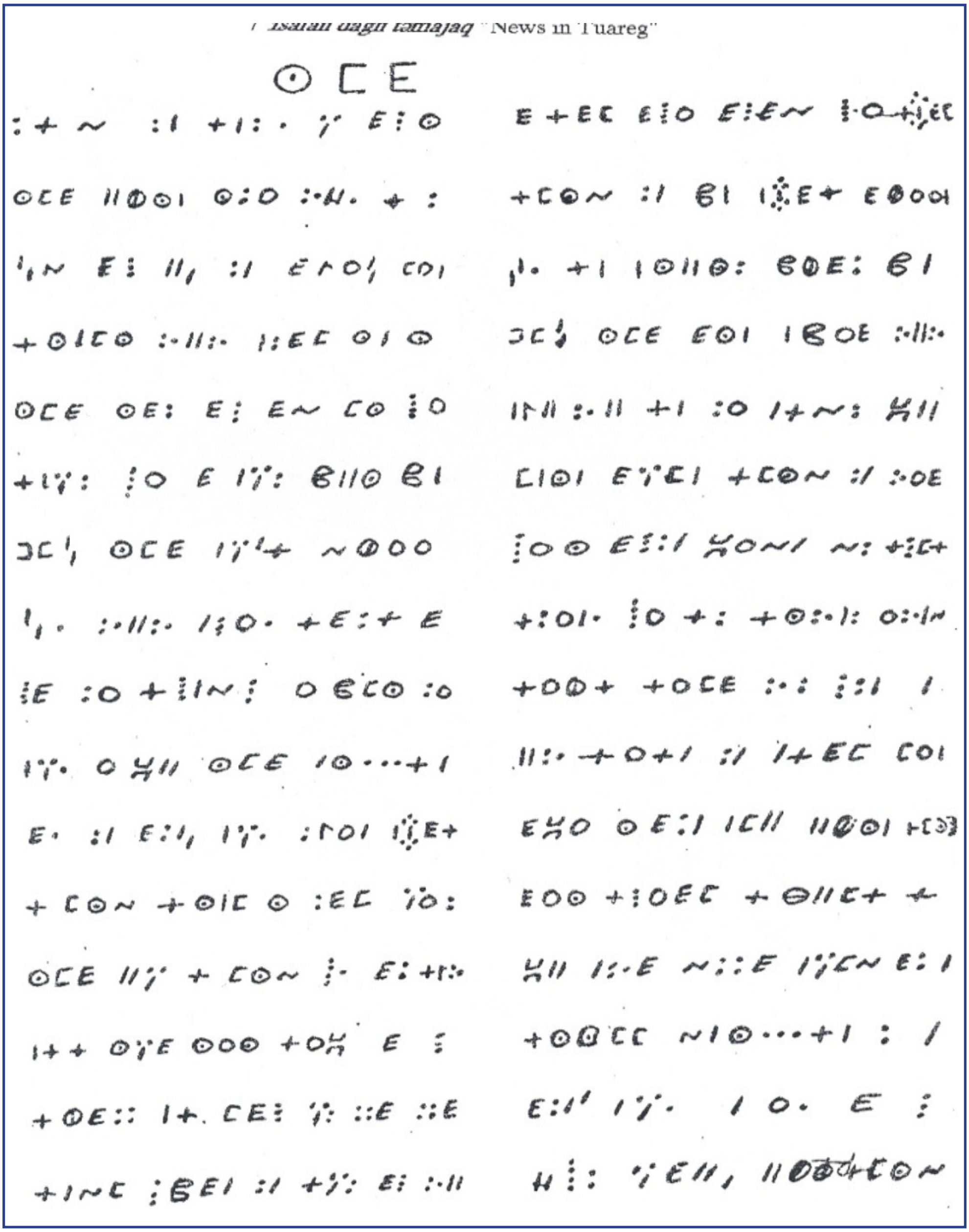


Figure 4 : Le froid

Le cinquième document **(figure 5**) concerne la création des partis politiques, *fartiten*.

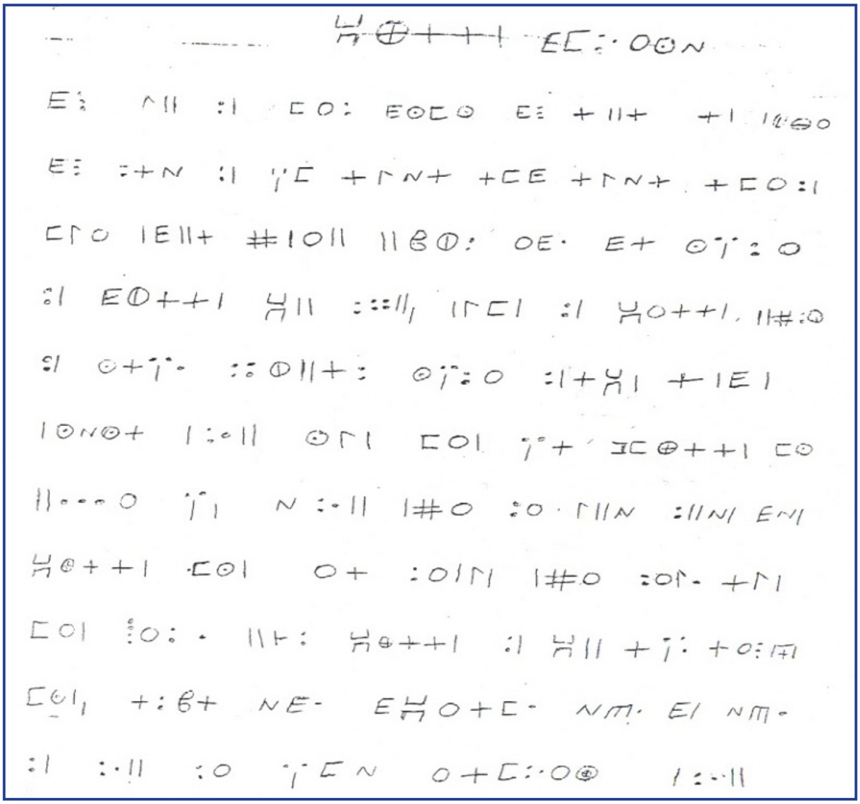


Figure 5 : Le multipartisme

Que peut-on retenir en guise de conclusion ?

En référence aux objectifs visés, la Direction du Suivi et Evaluation (DES) note dans les tableaux ci-joints des résultats qui semblent encourageants. En effet, on relève de nombreux acquis chez tous ceux qui ont suivi ces cours d'alphabétisation. Ces acquis facilitent la vie quotidienne car les alphabétisés arrivent à exécuter de nombreuses tâches répondant à leurs besoins dans diverses situations, notamment la lecture de la presse rurale, la gestion comptable de leur petit commerce ou de leur réserve alimentaire. Ils ont aussi la capacité de noter les noms de leurs créanciers, de tenir à jour la liste établie, de rédiger des comptes rendus de réunions,

d'évaluer et de noter la quantité des semences, des engrais et des fourrages … Les évaluations montrent des résultats encourageants.

Les diverses évaluations de l'efficacité interne et externe se fondaient sur des critères variables par rapport à la spécificité des programmes en privilégiant le taux de réussite aux examens de fin d'année, le taux d'accès à la formation professionnelle ou le taux d'abandon. Ainsi, au cours des années 2001 à 2011, on note les taux d'abandon de 26,58% et de réussite de 51,9%, selon les services de suivi de la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (DGAENF). Ces taux moyens portent sur 20 782 alphabétisés dont 7 875 hommes et 12 906 femmes. On relève une évolution très remarquable du nombre de femmes à partir de 2002-2003. Cette forte participation féminine correspond aux politiques encourageant les efforts déployés par celles-ci dans les divers projets de développement. (cf. Tableau 1).

Tableau 1 *: Evolution des alphabétisés, taux de réussite et taux d'abandon de 2001 à 2011 Source DES/DGAENF (2013)*

Année	Alphabétisés						Taux d'abandon
	Nombre			Taux de réussite			
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	
2001-2002	6 787	4 130	10 917	54	37	46	28,21
2002-2003	6 594	8 344	14 938	58	41	47	20,87
2003-2004	6 253	13 499	19 752	54	47	49	26,16
2004-2005	7 021	9 739	16 760	60	53	56	29,09
2005-2006	9 321	14 401	23 722	57	49	52	24,37
2006-2007	10 656	18 916	29 572	63	54	57	31,86
2007-2008	6 433	12 826	19 259	57	45	49	27,05
2008-2009	10 293	18 023	28 316	64	58	60	9,71
2009-2010	8 885	17 474	26 359	60	49	52	25,15
2010-2011	6 513	11 715	18 228	54	50	51	43,37
Moyenne	**7 875**	**12 906**	**20 782**	**58,1**	**48,3**	**51,9**	**26,58**

Capacité des apprenants par domaine

Concernant la manifestation externe des acquis résultant du contenu de la formation dispensée dans les centres d'alphabétisation, elle s'observe

dans les usages pratiques qu'en font les nouveaux alphabétisés dans divers secteurs de la vie quotidienne. La réponse à leurs besoins est le gage de réussite comme le montre le tableau récapitulant les compétences acquises dans les multiples situations auxquelles on est confronté dans la société. A ce propos, il est important de se référer aux précisions extraites du Rapport MEN (2014), récapitulant, les " Capacités des apprenants des centres d'alphabétisation par domaine " (cf. tableau 2 ci-joint). Ces acquis concernent principalement la lecture, l'écriture et le calcul supposant le bon maniement des chiffres.

***Tableau 2** : Capacités des apprenants des centres d'alphabétisation par domaine*

DOMAINE	LECTURE	ECRITURE	CALCUL/CHIFFRES
Gestion familiale	Les néo alphabètes lisent : les calendriers, les livres, les lettres, les messages et notes en français LN.	Les néo alphabètes écrivent : l'histoire de la famille, du village et du canton, les lettres et notes aux membres de la famille. ils établissent la liste d'achats et signent en leurs noms.	Les néo alphabètes calculent le budget familial. Calculent les dettes à base des calendriers. Ils notent les jours de décès ou de baptêmes et enregistrent les numéros de téléphone.
Agriculture et Elevage	Les néo alphabètes lisent les livrets avec des informations sur l'agriculture/ élevage. Ils lisent les calendriers, les noms. Ils lisent les informations sur les dosages et instructions	Les néo alphabètes notent les produits semés et les dates pour les traitements. Ils notent les noms et les quantités des produits à acheter et établissent des contrats avec les projets/programmes ou entreprises de la place.	Les néo alphabètes calculent les quantités pour semence, les surfaces des champs et quantifient les récoltes. Ils calculent le nombre d'animaux, le volume d'engrais et insecticide pour une certaine surface. Ils font des opérations sur les prix et poids, les recettes et les dépenses.
	d'usage pour les produits tels que l'engrais, insecticide, médicaments vétérinaires etc.		Les néo alphabètes notent les dates de la semence pour le traitement des champs avec insecticide, engrais, etc.

Commerce	Les néo alphabètes lisent les avis de livraisons de marchandises en LN, lisent les étiquettes et notices sur les colis et sur les emballages. Ils lisent les noms des produits et des marchandises et lisent les factures et les reçus. Ils lisent les numéros de téléphone, les noms, les adresses des clients et des fournisseurs.	Les néo alphabètes rédigents les avis de dette, les inventaires des marchandises et plans. Ils lisent les informations sur les marchandises et les produits (les marques de produits, les sacs de ciment etc.).	Les néo alphabètes font des calculs sur les prix, déterminent les dates de remboursement et font les budgets de leurs activités commerciales. Ils calculent les revenus et les pertes, écrivent les reçus et tiennent la comptabilité. Ils notent également les numéros de téléphone. •Taxes et impôts
Culture et tradition	• Contes et récits traditionnels. • Proverbes, devinettes. • Chansons.	• Noter les mêmes choses énumérées pour la lecture.	• Calculer la dot.
Santé	Les néo alphabètes lisent les publications sur la santé : Les étiquettes sur les médicaments, les carnets de vaccinations et de santé des enfants. Les néo alphabètes lisent les notes de santé des membres de la famille.	Ils notent les dosages des médicaments, écrivent les symptômes et les dates qu'ils ont commencés. Ils écrivent les noms des membres de la famille, remplissent les formulaires aux centres de santé.	Les néo alphabètes notent les dates de rendez-vous avec le service de santé pour les vaccinations, les dates de prise des médicaments et calculent la quantité qu'il faut prendre ou acheter.
Société civile	Les néo alphabètes lisent les ordres du jour des réunions, les listes des membres, les procès-verbaux et la documentation.	Les néo alphabètes dressent la liste des membres du bureau ou personnes venues à l'AG, rédigent les lettres d'invitation, les discours, les plans, les rapports et correspondances.	Ils tiennent la comptabilité, font le budget, les gratifications, notent les numéros de téléphone, les dates de naissance, de décès et ou de baptêmes. Ils font les calculs de recettes et de dépenses.

Vie Politique (agence du gouverne-ment)	Les néo alphabètes lisent les informations sur les élections, les annonces publiques, les fiches de naissance, les certificats de mariage, les cartes d'identité et enfin les convocations.	Les néo alphabètes remplissent des formulaires, écrivent des lettres, des demandes et signent.	Ils calculent les taxes et écrivent les dates de naissance, mariage, etc.
Communi-cation	les néo alphabètes lisent les panneaux de circulation, les noms et numéros de véhicules qu'ils empruntent durant leurs voyages.	Ils notent les noms et adresses, les directions pour un voyage et le nombre de bagages.	Ils notent les numéros de téléphone, calculent les prix de carburant et le temps d'un voyage.
Expression personnelle	Les néo alphabètes lisent les récits, histoires et romans.	Ils rédigent des nouvelles et des informations et les traduisent.	Ils calculent le nombre de lignes, de paragraphes, de textes ou de livres avec les coûts des livres à vendre ou à acheter.

Les différents programmes d'enseignement destinés à l'alphabétisation ont contraint les services concernés à élaborer des méthodes et à éditer des supports pédagogiques, en essayant de les améliorer au fil du temps, durant plus de quatre décennies. En dépit des résultats encourageants, concernant l'évaluation interne et externe, les objectifs visés sont loin d'être atteints en raison de la carence des moyens mis en œuvre. En effet, il reste encore beaucoup à faire notamment dans la formation du personnel affecté à cette tâche. Le statut de langue nationale n'est pas accompagné des moyens nécessaires à son enracinement afin d'assurer efficacement sa participation au développement social et économique du pays. Des efforts conséquents sont à déployer pour que soient réalisés tous ces objectifs dont, entre autres, le rôle essentiel de cette langue nationale.

Bibliographie :

Aghali-Zakara, M. (1983), « L'enseignement des langues africaines par la télévision : l'expérience nigérienne », in *Bull. des Et. Africaines. de l'INALCO*, n° 5, Paris, p. 3-14.

Aghali-Zakara, M. (1993), « Les lettres et les chiffres – Ecrire en berbère », in *A la croisée des Etudes libyco-berbères*, Mélanges offerts à P. Galand-Pernet et L. Galand, Geuthner, p. 141-157.

Aghali-Zakara, M. (1994) «Graphies berbères et dilemme de diffusion : interactions des alphabets latin, ajami et tifinagh», *Etudes et Documents Berbères* 11, p. 107-121.

Aghali-Zakara, M. (2003), « Les expériences de l'enseignement du touareg et l'usage des tifinagh dans les pays sahéliens : Mali, Niger et Burkina de 1966 à 2003 », in *Actes du colloque international Amazigh, Education et langues maternelles*, Fondation BMCE, Casablanca, p. 101-118.

Aghali-Zakara, M. (2010), *L'identité touarègue- Unité et diversité d'un peuple berbère*, En contribution à l'étude des sociétés africaines, Thèse d'État, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

Amadou, T. (1999), *Conception et Elaboration des manuels de lecture en Alphabétisation*, Mémoire de maîtrise : Option linguistique, FLSH UAM, Niamey, Niger.

Amadou, T. (2000), *Suivi et Evaluation des actions d'alphabétisation et d'éducation des adultes*, Mémoire de DESS : Option Planification, programmation et suivi évaluation des projets et programmes de développement IPD/ Douala, Cameroun.

Amadou, T. (2007), *Rapport de l'étude sur la situation de l'AENF au Niger : étude commanditée par l'UNESCO.*

Amadou, T.et al. (2012), *Rapport de l'étude sur impacts et avantages liés à l'alphabétisation des femmes en milieu rural au Niger : étude commanditée par le MP/PF/PE.*

Drouin, J. (1989), «Les premiers pas sur la lune (1969) - Echos de la presse touarègue», in *Graines de Parole - Puissance du verbe et traditions orales*, Ecrits pour G. Calame-Griaule, CNRS, Paris, p. 139-152.

Drouin, J. (1997), « Multipartisme et démocratie au Niger - Extrait de la presse rurale touarègue (1990) », in *Littérature Orale Arabo-Berbère* 25, CNRS, p. 201-230.

Moussa, A. (2004), *L'éducation pour tous (EPT) en milieu nomade au Niger : cas du département de Tchirozerine, Contraintes et perspectives*, Mémoire de fin d'études ENS, Univ. A. Moumouni, Niamey.

Ministère de l'Education Nationale (MEN), (2010), *Rapport bilan de fin de la campagne d'Alphabétisation*.

MEN (2011), *Rapport bilan de fin de la campagne d'Alphabétisation*.

MEN, (2013), *Rapport bilan de fin de la campagne d'Alphabétisation*.

MEN (2014), *Rapport final de l'analyse sur la mise en œuvre de la politique du Niger en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle*. Consultant Principal : T. AMADOU, Consultant Associé : I. SIDI.

L'AMAZIGHE MAROCAIN A L'ÉCOLE PRIMAIRE : QUESTIONS CLÉS

Fatima AGNAOU
Institut Royal de la Culture Amazighe

Since its introduction in the Moroccan elementary school in 2003, Amazigh language has got the function of a mother tongue taught, within the same class, to Amazigh speaking pupils from different dialects and the function of a second language taught to non amazigh-speaking ones. In July 2011, the Constitution assigns Amazigh the status of an official language besides Arabic. Starting from this complex situation, several key questions arise with regard to its teaching and learning, namely:

- *Which Amazigh to teach and with which script?*
- *For which use (s) and with what kind of resources?*
- *Should its teaching be developed on the basis of a standard and normative Amazigh or rather on a methodology based on its dialects?*

This article is meant to deal with these questions in the light of the work done by the Royal Institute for Amazigh Culture in partnership with the Ministry of National Education.

Key words : mother tongue, national language, official language, literacy, functions, status, variation, standardization, teaching methodology, teacher training.

Introduction

La conception d'un curriculum ou d'un programme d'étude pour l'enseignement d'une langue donnée nécessite la réponse à plusieurs questions, en l'occurrence :

1- A qui enseigner cette langue?

2- Pour quel(s) usage(s) et quelles finalités ?

3- Par le moyen de quelle approche ?

4- Par le bais de quels contenus et quelles activités ?

5- Pour quelle durée et avec quelles ressources pédagogiques et humaines ?

L'objectif de cet article est de tenter de fournir des réponses à ces questions clés à la lumière (i) du curriculum de la langue amazighe pour l'enseignement primaire, élaboré par le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (MENJ) en 2002 et enrichi en 2003 dans le cadre du partenariat avec l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) , (ii) des notes ministérielles (iii) des cahiers de charge des manuels de l'élève et ceux des guides de l'enseignant au primaire (iv) et la recherche action entreprise par l'IRCAM.

Spécificité de la langue amazighe

L'amazighe marocain est une langue qui est marquée par une diversité dialectale qui peut entrainer des problèmes de non-compréhension essentiellement sur le plan phonétique et lexical entre les parlers qui sont géographiquement éloignés. Il a la fonction de langue maternelle et de langue seconde. La Constitution de 2011 lui assigne également le statut de langue officielle selon l'article 5 qui stipule:

> *L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat. L'Etat œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'Etat, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception.*

Partant de cette situation complexe, la question qui se pose généralement quand il s'agit de son enseignement est la suivante : Faut-il développer un enseignement fondé sur l'amazighe standard et normatif ou plutôt concevoir et mettre en pratique une méthodologie basée sur les géolectes ?

Mais avant de répondre à cette question, il me semble nécessaire d'aborder en premier lieu la question des bénéficiaires de cet enseignement et de l'usage qu'ils sont censés faire de leur acquis dans cette langue. En effet, toute conception de méthode d'apprentissage d'une langue nécessite la détermination des bénéficiaires et la définition des objectifs et des finalités assignés à son enseignement-apprentissage. Le traitement de ces composantes essentielles d'un curriculum et d'un programme d'étude est pertinent dans la mesure où il s'agit d'une question centrale qui a des implications pédagogiques

et didactiques sur les compétences à développer, les savoirs à transmettre, les approches à adopter et l'acte d'enseigner.

L'analyse des textes de référence du Ministère de l'éducation nationale, à savoir le *Curriculum de l'amazighe* (section : finalités et principes) montre que l'enseignement de cette langue est à généraliser à tous les élèves scolarisés sur l'ensemble du territoire national et dans les divers cycles d'enseignement, tout en prenant en considération les spécificités de ces apprenants. Ce qui veut dire que la langue amazighe est à enseigner en tant que langue maternelle pour les élèves amazighophones et en tant que langue seconde pour les élèves non amazighophones. Les finalités assignées à l'enseignement de la langue amazighe dans le *Livre Blanc* du Ministère de l'éducation nationale (2002, page 2) sont comme suit :

- développer le sentiment de fierté à l'endroit des différentes composantes de l'identité culturelle du pays ;
- contribuer à la cohésion sociale et consolider l'unité nationale ;
- former des citoyens équilibrés et libres de toute dépendance culturelle et bien intégrés dans les divers domaines de la vie.

En outre, l'enseignement de l'amazighe vise la contribution à la réalisation des finalités définies dans le système éducatif national, notamment *celles relatives à une éducation fondée sur les principes et les valeurs de la foi islamique, les valeurs citoyennes, les droits de l'homme et les principes universels.*

Enseigner l'amazighe pour quels usages sociaux ?

La réponse à cette question nécessite de s'interroger d'abord sur la situation de référence de la langue amazighe. En effet, l'analyse des fonctions de la langue cible en dehors de l'école est primordiale dans la mesure où elle permet de développer des méthodes d'apprentissage qui lient l'enseignement de cette langue à ses fonctions et à ses usages. Le but est de définir les besoins des apprenants en matière de communication afin d'assurer un bon transfert des apprentissages. La réalité sociolinguistique de l'amazighe montre que c'est une langue vivante, à dominante orale, parlée sous la forme *grosso modo* de trois variétés géolectales, celles du sud, du centre et du nord (v. Boukous, 2012). Elle a la fonction de langue maternelle, parlée au sein des communautés rurales amazighes, essentiellement en famille et en milieu urbain. L'amazighe

est aussi utilisé dans les médias, notamment à la télévision, à la radio et accessoirement dans les réseaux sociaux (*Youtube, Facebook, WhatsApp*, etc.). En outre, dans ses différentes variantes, il est le support des arts de la parole (le chant, la musique, la danse), des arts visuels (le cinéma) et des arts de la scène (le théâtre). De manière marginale, il est utilisé comme langue d'enseignement dans les études religieuses et aussi dans la presse écrite et numérique.

L'examen des textes de référence, notamment le *Livre blanc* du MEN (2002), la *Vision stratégique de la réforme* (Conseil supérieur de l'éducation, la formation et la recherche scientifique, 2015-2030) et le projet de la loi organique concernant la mise en œuvre du statut officiel de l'amazighe (2016), montre que l'amazighe est à enseigner en tant que matière avec l'objectif de rendre les élèves de l'enseignement scolaire aptes à communiquer en cette langue *via* le développement des savoir-faire langagiers (l'expression orale, la lecture et l'écriture) et le développement des compétences transversales, à savoir la compétence culturelle, la compétence méthodologique, la compétence stratégique et la compétence technologique. La question qui se pose est celle de savoir comment lier la *tâche* de référence qui est l'apprentissage de l'amazighe à *l'action* de référence (v. Puren, 2004), notamment l'usage de cette langue, sachant qu'il s'agit d'une langue composée de géolectes parlés à la fois dans les zones rurales et urbaines. Autrement dit: comment développer chez les apprenants une compétence communicative qui leur permet de comprendre et de s'exprimer correctement dans cette situation de référence ?

Le curriculum de l'amazighe et la question de la tâche versus action

Dans les textes de référence l'amazighe est défini comme étant (i) une langue nationale porteuse de culture et civilisation ancestrales et (ii) une langue à développer et à réhabiliter pour faire face aux changements et aux développements que connaissent les domaines scientifiques et technologiques aux niveaux national et international. Quant à son enseignement-apprentissage, il est préconisé de l'inscrire dans une approche intégrative des variétés géolectales, tout en tendant vers un amazighe commun. Ce qui permet non seulement d'aménager la langue mais aussi d'assurer la continuité entre les tâches dans lesquelles les apprenants sont impliqués en classe et celles qu'ils sont amenés à réaliser en tant qu'utilisateurs de la langue et de ses variétés dans le contexte social à la fois régional et national.

Selon le *Curriculum de l'amazighe*, la langue standard et unifiée se construit progressivement à partir des variétés de l'amazighe :

- en focalisant sur les structures convergentes de la langue ;
- en se référant aux variantes locales dans les cas où une terminologie commune fait défaut ;
- en employant le lexique amazighe utilisé en arabe marocain ;
- en s'ouvrant sur les parlers amazighes des autres pays afin d'enrichir le lexique commun national ; et le cas échéant
- en recourant à la néologie pour combler le lexique lacunaire et en élaborant des manuels scolaires unifiés tout en adaptant leur lexique, en cas de besoin, aux spécificités régionales.

Il s'agit ainsi à la fois d'une approche qui centre l'apprentissage de l'amazighe sur la relation entre les variétés géolectales et d'une vision pédagogique qui tend à renforcer l'intercompréhension entre les locuteurs de parlers différents. Dans cette vision, les particularismes deviennent un enrichissement plutôt qu'un obstacle, dans la mesure où ils renforcent les ressources de la synonymie et de la rhétorique (v. Agnaou, 2009).

L'aménagement de l'amazighe

Face à la diversité dialectale que connait l'amazighe et suite aux diverses graphies et orthographes utilisées pour sa transcription dans les travaux des linguistes et des créateurs, et tenant compte de la décision d'introduire cette langue dans le système d'éducation et de formation en 2003, la nécessité d'une forme écrite unifiée était l'une des primautés du Centre de l'aménagement linguistique à l'IRCAM (Ameur et al., 2007 ; Boukhris et al., 2008).

Le travail entamé par ce Centre a permis d'avancer sur des questions importantes comme :

- le choix de la graphie tifinaghe et son aménagement ;
- le développement de l'alphabet sur une base à tendance phonologique ;
- l'élaboration de règles d'orthographe et de segmentation de la chaîne parlée ;
- la confection de vocabulaires généraux et spécialisés ; et
- la réalisation d'une grammaire et d'une conjugaison de référence.

En outre, la recherche action entreprise par le centre des études informatiques, du système d'information et de communication (CEISIC) à l'IRCAM a donné lieu à la création d'un clavier numérique en tifinaghe, et le développement de polices de caractères (v. Ait Ouguengay et Zenkouar, 2008 ; Ait Ouguengay et Boulaknadel, 2012 ; Agnaou et al., 2017) . Ces actions liées à l'aménagement et à la réhabilitation de la langue ont permis son apprentissage normatif à travers la lecture et l'écriture (v. Agnaou, 2009a), en utilisant une graphie standard normalisée ; en appliquant les mêmes règles orthographiques et en apprenant les mêmes consignes pédagogiques et les mêmes formes néologiques.

L'enseignement de l'amazighe : quelle approche, quelles compétences et quel profil ?

Le travail accompli par l'IRCAM a permis non seulement l'aménagement de cette langue et sa réhabilitation mais aussi la détermination des choix et des orientations de sa didactique. Ce travail s'inscrit dans un contexte où l'amazighe est confronté à des mutations, spécifiquement au niveau de son statut par le passage du statut *de facto* de langue régionale à celui de langue nationale et officielle et au niveau de sa forme par le passage de sa fonction de langue parlée et acquise au sein de la famille à celle de langue apprise à l'école.

Ainsi la recherche action entreprise par le Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (CRDPP) de l'IRCAM consiste essentiellement en la préparation de la langue amazighe à devenir une langue de l'école selon une démarche systémique qui focalise sur les questions qui tissent le processus curriculaire, notamment :

- le quoi apprendre, en fixant les compétences à développer et en s'interrogeant sur leur valeur pédagogique et éducative ainsi que sur leur fonctionnalité ; et
- le comment favoriser l'apprentissage, en préparant les outils didactiques et en élaborant des méthodes susceptibles d'assister et d'accompagner les apprenants et les enseignants dans les situations d'enseignement/apprentissage.

Les résultats de cette recherche ont permis la construction d'une vision pédagogique qui tient compte des interactions entre quatre pôles, à savoir la

réalité sociolinguistique de la langue ; les spécificités des apprenants, les compétences à développer et les démarches méthodologiques spécifiques à la discipline. En outre, ils ont contribué à la mise en place d'une didactique innovatrice qui prône une approche polynomique, compositionnelle et graduelle permettant aux apprenants de s'ouvrir sur diverses possibilités de nommer, de qualifier, de décrire, de raconter, de classer et de situer les objets, les êtres vivants et les événements tout en assurant la continuité linguistique et culturelle entre le milieu familial / régional et l'espace scolaire. Les apprenants développent ainsi une compétence qui va de la variation géolectale à la variation stylistique (v. Agnaou, 2009b) à travers l'utilisation de manuels scolaires à utilisation nationale avec une déclinaison régionale. La finalité est de construire de façon progressive une langue standard et enrichie à partir des variantes amazighes en focalisant sur les structures convergentes, l'enrichissement et la création lexicale et de préparer les apprenants à l'intercompréhension entre les locuteurs des parlers de l'amazighe et de communiquer dans un amazighe unifié dans sa diversité.

Cette méthodologie vise, en outre, le développement de compétences transversales, à savoir les capacités d'écoute et de communication; et l'appropriation des composantes de la littéracie, en l'occurrence la conscience phonémique, le principe alphabétique, le vocabulaire, la fluidité, la compréhension (v. Finocchiaro et Brumfit, 1983) et tout ce que cela implique comme stratégie de lecture (prédire, scanner, synthétiser, inférer, juger et évaluer). L'apprentissage se réalise à partir de la diversification des textes (dialogues, contes, poésies, comptines, chansons, prose, documents illustrés, etc.) et des discours qui appellent à une initiation à leur typologie, notamment les discours informatif, narratif, explicatif, descriptif, injonctif et argumentatif.

Le profil visé est un profil à plusieurs dimensions dans la mesure où il permet à l'apprenant de :

- mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être pour pratiquer sa citoyenneté en tant que marocain fier de soi et de sa marocanité tout en étant ouvert sur le monde;
- se valoriser, se respecter, respecter l'autre et contribuer à la protection de l'environnement et à la préservation du patrimoine national;
- utiliser son intelligence multiple pour résoudre des situations problèmes relevant de la vie quotidienne; et

- comprendre et s’exprimer correctement avec confiance et de manière fonctionnelle via l’oral et l’écrit, dans une langue amazighe enrichie par ses variantes, dans des situations formelles et non-formelles en mobilisant les outils linguistiques et pragmatiques appropriés.

Les enjeux socioculturels d’une telle approche résident dans le fait qu’elle permet de renforcer chez les apprenants une identité plurielle et le sentiment d’appartenance à une communauté linguistique plus large, contribuant ainsi à l’éducation au vivre-ensemble.

Enseignement de l’amazighe : Quelles ressources humaines ?

Nul n’ignore l’importance de la formation initiale et de la formation continue des enseignants et son impact sur la maitrise des langues et des autres matières enseignées. Dans le cas de l’amazighe, la formation des enseignants et des inspecteurs de l’enseignement primaire a débuté dès la signature de la convention-cadre MEN-IRCAM en juin 2003. Selon cette convention, le Ministère se charge du recrutement des enseignants et détermine les dates et les lieux de leur formation en collaboration avec les Académies Régionales d’Education et de Formation (AREF). Quant à l’IRCAM, il assure la formation des cadres pédagogiques et met à leur disposition le matériel pédagogique nécessaire en termes de modules, de manuels scolaires, de guides de l’enseignant et de supports didactiques. Ce partenariat a aussi permis la confection de notes ministérielles qui définissent et organisent l’enseignement de l’amazighe, sa généralisation progressive et la formation des cadres pédagogiques.

De 2003 à 2006, les modalités de recrutement des ressources humaines susceptibles de prendre en charge l’enseignement de l’amazighe s’appuie sur le volontariat des enseignants en exercice qui, en plus de leur implication dans l’enseignement d’autres matières, ont la charge d’enseigner l’amazighe. D’autres enseignants, généralement des enseignants en surnombre, sont mis à la disposition des AREF pour se spécialiser dans l’enseignement de l’amazighe. Le dispositif de leur formation est composé de trois modules, en l’occurrence, «initiation à la langue et à la graphie», «initiation à l’histoire et à la civilisation» et «initiation à la planification, gestion et évaluation des apprentissages».

La formation des cadres pédagogiques en exercice, enseignants, inspecteurs et formateurs, a permis l’introduction de l’amazighe dans le

système d'éducation et de formation dans un temps record et à moindre frais dans la mesure où elle capitalise leurs acquis en connaissance de la langue et de leurs savoirs et savoir-faire en matière d'enseignement ou d'encadrement. A ce sujet, le nombre de ressources humaines formées dans le cadre de la convention MEN-IRCAM de 2003 à 2008 est de 8.347 enseignants, 60 formateurs dans ce qui est appelé à l'époque *les Centres de formation des Instituteurs (CFI)* et 338 inspecteurs, dont 75 ayant bénéficié de formations intensives à l'IRCAM assurent la formation des enseignants en exercice en collaboration avec les chercheurs de l'IRCAM dans les AREF. Ainsi, le nombre d'écoles où l'amazighe est enseigné est passé de 317 écoles en 2003 à 3.425 écoles en 2008, date de la généralisation des programmes scolaires amazighes à tous les cycles du primaire et de leur couverture en matière de manuels scolaires et de guides de l'enseignant avec l'ensemble pédagogique ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ « *tifawin a tamazight* », élaboré par les chercheurs de l'IRCAM en collaboration avec la Direction des Curricula du Ministère de l'Éducation Nationale.

A la rentrée 2006-2007, un module d'initiation à la langue amazighe et à sa didactique fut intégré dans le programme de formation des enseignants stagiaires dans les CFI dans le but de former des enseignants polyvalents (langues nationales arabe et amazighe et le français, langue étrangère) et d'accélérer le processus de généralisation de l'enseignement de l'amazighe. Le point fort de cette formation réside dans le fait que tous les lauréats de ces centres, amazighophones et non amazighophones, sont initiés à la langue et à la culture amazighes. Cependant, malgré la volonté de former des enseignants polyvalents et aptes à enseigner dans une école plurilingue, leur formation en amazighe reste insuffisante pour maitriser cette langue, notamment en ce qui concerne les locuteurs non-natifs. De plus, il n'y a pas de texte qui oblige à enseigner l'amazighe à l'issue de cette formation. Et dans les cas où l'amazighe est enseigné par des non-natifs, l'observation de classe montre que plusieurs situations se présentent, par exemple certains enseignants exposent leurs élèves à une langue incorrecte (règles non acquises, prononciation défectueuse); et parfois certains élèves maitrisent la langue mieux que leurs professeurs. En outre, selon une étude réalisée par le Centre de la Recherche Didactique et le des programmes pédagogiques de l'IRCAM en 2012, 35,3% de ces enseignants ne bénéficient d'aucun encadrement auprès de leur superviseurs, ce qui a eu un impact négatif sur la production écrite de leurs élèves.

En 2012, le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle décide de créer des départements dédiés à la formation initiale d'enseignants spécialisés en amazighe dans quatre Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF).

La majorité de ces enseignants sont des lauréats des Licences fondamentales «Etudes Amazighes» accréditées en 2009 et assurées dans trois universités marocaines, en l'occurrence l'université Ibn Zohr d'Agadir, l'université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès et l'université Mohammed Premier d'Oujda. Cette mesure devait en principe accélérer la généralisation de l'enseignement de l'amazighe, mais les résultats sur le terrain ne furent pas probants. En effet, de 2012 à 2015, seulement 294 enseignants spécialisés ont été formés. De plus, il a été enregistré plusieurs cas de réaffectation des enseignants pour prendre en charge l'enseignement de l'arabe ou du français, alors qu'ils étaient initialement recrutés ou mis à la disposition des AREF en tant qu'enseignants de l'amazighe; la raison invoquée étant le manque de ressources humaines dans ces langues. Cette situation s'est aggravée avec la cessation des formations des enseignants en exercice depuis 2012 et le départ en retraite d'un nombre importants d'acteurs pédagogiques. Ainsi, le nombre d'inspecteurs chargés de l'encadrement des enseignants de l'amazighe est passé de 338 en 2003 à 21 en 2015, et celui des formateurs dans les centres de formation est passé de 60 en 2007 à 15 en 2014. Par conséquent, la stratégie de généralisation progressive de l'enseignement de l'amazighe dans l'enseignement scolaire (primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant), élaborée dans le cadre de la convention liant le Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse et l'Institut royal de la culture amazighe en 2003-2004 est loin d'être réalisée puisque cette stratégie a eu pour objectif d'atteindre une généralisation totale en 2015. En 2014-2015, les élèves qui suivent les cours de langue amazighe à l'école primaire ne dépassent pas 12% de l'ensemble de l'effectif, sachant que l'amazighe n'est pas encore introduit au collège.

Dans le but de cerner l'enseignement de l'amazighe sur le plan national, le Ministère de l'éducation nationale, en collaboration avec l'IRCAM, a lancé une étude externalisée pour faire le bilan de cette langue dans le système d'éducation et de formation en vue de proposer des scénarios pour l'amélioration de son enseignement suite au projet de la loi organique concernant la mise en œuvre du statut officiel de l'amazighe approuvé récemment par le Conseil des Ministres (2016), mais non encore

promulguée, et qui prévoit l'enseignement obligatoire et généralisé de l'amazighe dans l'école primaire au terme de cinq années.

Conclusion

En dépit des contraintes relevées dans le domaine du recrutement des ressources humaines et qui justifient (i) la mise en place d'un plan prévisionnel assurant la généralisation progressive de l'enseignement de l'amazighe aux niveaux vertical et horizontal à court, moyen et à long terme et (ii) la promulgation d'une loi organique afférente à l'amazighe et conforme à son statut de langue officielle et de patrimoine commun à tous les marocains, on peut conclure que le diagnostic de ce qui a été réalisé sur le plan de la recherche action entamée par l'RCAM est globalement positif. En effet, l'introduction de la langue amazighe dans le système d'éducation et de formation a permis de doter cette langue de fondements essentiels pour son enseignement/apprentissage, à savoir un curriculum, des programmes pédagogiques, des dispositifs de formation, des circulaires organisant son enseignement, sa généralisation, la formation et le recrutement de ses enseignants.

La recherche action entamée par l'IRCAM a contribué à doter l'amazighe d'un socle de connaissances scientifiques et techniques qui a rendu possible l'aménagement progressif de la langue, la gestion de la variation, la réalisation de documents de référence (grammaire, conjugaison, dictionnaires, anthologie de textes), de manuels scolaires et de supports pédagogiques (contes, comptines, imagiers, histoires illustrées, bandes dessinées, CDs éducatifs), rédigés dans la graphie tifinaghe normée et dans une orthographe codifiée. De l'avis des observateurs, l'impact direct de ces acquis a aidé à consolider le plaidoyer en faveur de l'officialisation de la langue amazighe. Ainsi, dans la perspective de la création du Conseil national des langues et de la culture marocaine, il ne fait pas de doute que l'approfondissement des acquis en matière de didactique, d'aménagement, de littérature, de culture et de NTICE, renforcera l'amazighe dans sa fonction de langue de littéracie, de langue enseignée performante et aussi de langue d'enseignements spécialisés, notamment dans les universités et les centres de formation.

Bibliographie :

Agnaou, F. et al. (2017), « L'amazighe dans les sciences du numérique: expérience de l'IRCAM », *Actes de l'atelier Diversité linguistique et TAL* (DILITAL 2017), https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01541153.

Agnaou, F. (Dir) (2016) (2ème édition), *Lexique scolaire*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: supports didactiques).

Agnaou, F. (2009a), «Vers une didactique de l'amazighe», in *Asinag*, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, N°2, pp. 21-30.

Agnaou, F. (2009b), «Curricula et manuels scolaires : Pour quel aménagement linguistique de l'amazighe?» in *Asinag*, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, N°3, pp. 109-126.

Ait Ouguengay Y. et Boulaknadel S. (2012), *Les ressources langagières: Construction et Exploitation*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: colloques et séminaires).

Ait Ouguengay Y. et Zenkouar L. (2008), *La typographie entre les domaines de l'art de l'informatique*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: colloques et séminaires).

Ameur M. et al. (2009 a), *Vocabulaire des médias*, (Série: lexiques), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. Rabat.

Ameur M. et al. (2009 b), *Vocabulaire grammatical amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: lexiques).

Ameur M. et al. (2007), *Graphie et orthographe de l'amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: études).

Ameur, M. et Boumalk, A. (Dir), (2004). *Standardisation de l'amazighe*. Publications de l'IRCAM, Rabat.

Boukhris F. et al. (2008), La nouvelle grammaire de l'amazighe, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Manuels).

Boukous A. (2012), *Revitalisation de l'amazighe : défis, enjeux et stratégies*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Etudes et Recherches).

Finocchiaro M & Brumfit Ch. (1983), *The functional-notional approach*, Oxford: Oxford University Press.

Le Conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique, (2015), *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : vision stratégique de la réforme 2015-2030*, Royaume du Maroc.

Ministère de l'éducation nationale, (2002), *Les curricula éducatifs de l'enseignement primaire*, Le livre Blanc, volume 2, Royaume du Maroc.

Puren Ch. (2004), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1, 10-26.

Yopp H. K. et Yopp R. H. (2000), «Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom», in *The Reading Teacher* 54, N° 2, pp. 130-143.

البغدادي وآخرون، (2016)، تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي بالمستويين الرابع والسادس في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني القراءة والتعبير الكتابي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

Manuels scolaires

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2003), le livre de l'élève, 1ère année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, Afrique Orient, Casablanca.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2004) (1ère édition), le livre de l'élève. 2ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche scientifique, Editions Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2009) (2ème édition), le livre de l'élève, 2ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Librairie Al Omma, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3 (2005), le livre de l'élève, 3ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Editions Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4 (2006), le livre de l'élève, 4ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Editions Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5 (2007), le livre de l'élève. 5ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Editions Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6 (2008), le livre de l'élève, 6ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Imprimerie Al Maarif Al Jadida, Rabat.

LES PROGRAMMES ET MANUELS DE LANGUE AMAZIGHE EN ALGÉRIE

AMARI Samira
Université A. MIRA de Bejaia
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Culture Amazighes
Laboratoire de recherche et de formation en Langues Appliquées et Ingénierie des Langues En Milieu Multilingue. LAILEMM

Azal n 20 n yiseggasen imi tekcem tutlayt n tmaziɣt ɣer uɣerbaz deg Lezzayer, maca 10 n yiseggasen kan ɣer deffir id-yella usuffeɣ d useqdec n warraten isensegmiyen (ahilen, arraten n useddu d yidlisfusen). D tidet, s warraten-a d asurif meqqren i iga uselmed n tmaziɣt, maca aṭas n yimusnawen ladɣa iselmaden i d-iwelhen ɣer lixsas d wuguren n usexdem-nsen, ad d-nebder : asexdem n yiwalnuten, asuget n yiḍrisen i d-yettwasuɣlen seg tutlayin-nniḍen, tuccḍiwin n tira…rtg. Nra ad d-nesken deg wayen id-itteddun dakken timlilit n wuguren-a akked lexsas n lebɣi asertan yeǧǧa aselmed n tmaziɣt yettmurud. Akken aselmed-a ad yaẓ ar sdat rnu ad ires ɣef llsas i iǧehden ilaq ad yuɣal ɣer tillawt tanmettit, tasnilsant, tasertant, tadelsant n tutlayt n tmaziɣt.

Après de longues années de travail des enseignants, sans outils pédagogiques et didactiques nécessaires, ni programmes, ni manuels, ni documents d'accompagnement, en décembre 2003 -après la réforme du système éducatif algérien- des documents officiels ont été mis à la disposition des enseignants et des élèves. A l'heure où l'on est, nul ne peut minimiser l'importance de ces documents, d'abord du côté des enseignants car ils leur donnent un cadre théorique et pédagogique officiel, ensuite du côté des élèves et de leurs parents car ils leur donnent plus d'assurance quant à l'apprentissage de cette langue par rapport aux premières années de son introduction à l'école et une certaine estime puisque cette langue, à l'instar des autres langues et matières enseignées en Algérie, est dotée d'outils pédagogiques.

Toutefois, après plus d'une décennie d'utilisation de cette documentation, les praticiens n'ont pas cessé d'attirer l'attention sur certaines difficultés qui entravent directement l'épanouissement et le développement de l'enseignement-apprentissage de cette langue. Ces difficultés sont

liées en grande partie à l'écart de leurs contenus de la réalité culturelle et sociolinguistique dans laquelle vivent et grandissent les apprenants. Il s'agit pour nous dans cette intervention de souligner ces inadéquations.

Nous ne prétendons pas, bien entendu, faire surgir toutes les disparités qu'il y a entre programmes, manuels et réalité du terrain, mais nous allons toucher quelques éléments qui sont, à nos yeux, plus délicats dans l'enseignement-apprentissage d'une langue minorée, qui requièrent une prise en charge dans l'immédiat, à savoir :

- Les variantes de la langue amazighe ;
- L'approche préconisée pour l'enseignement de tamazight, (tamazight langue maternelle/tamazight langue seconde) ;
- La réalité socio-culturelle et identitaire des apprenants.

L'objectif de cette contribution est de mettre la lumière sur les difficultés auxquelles enseignants et apprenants font face quotidiennement dans les classes. Ceux-ci sont les seuls qui subissent des contenus tout fait ; et dans le cas où la faisabilité des savoirs proposés est confuse par rapport au niveau des élèves -qui est dans bon nombre de cas hétérogène en ce qui concerne tamazight- aux moyens dont disposent l'école et à l'environnement extra muros d'une manière générale, l'enseignant doit de son côté improviser avec les moyens de bord et faire preuve d'imagination et de créativité afin de transmettre ce savoir. Quant à l'apprenant, il doit doubler d'efforts pour arriver à l'assimilation. Nous comptons ainsi apporter quelques pistes que peut tracer l'enseignement-apprentissage de tamazight.

I. Les variantes de la langue amazighe

La langue amazighe se présente actuellement sous forme de dialectes, de parlers et de variantes qui s'étalent sur une aire géographique immense qui comprenne plusieurs pays du Nord au Sud et de l'Est à l'Ouest, cet éparpillement territorial lui confère une situation linguistique particulière qui est celle de l'inexistence d'une seule langue amazighe permettant ainsi l'intercompréhension immédiate entre ces locuteurs. A cet état de fait il faut ajouter la manière dont est traitée cette langue par les pouvoirs en place dans les différents pays où elle est parlée.

En effet, d'un pays à l'autre, la langue vit un traitement politique différent : soit elle est institutionnalisée, soit elle est tolérée, soit elle est absente pour ne pas dire interdite. Cette différence tient aux conditions suivantes : d'abord la conscience linguistique des locuteurs, entre ceux qui la revendiquent comme attribut identitaire et culturel, ceux qui se suffisent de l'utiliser comme moyen de communication quotidienne sans plus, ceux qui l'ont oubliée ou tendent à l'oublier et n'en voient pas une perte pour eux. (Amari et Meksem, 2012).

Dans le sillage de cette situation où des éléments sociolinguistiques et politiques se sont imbriqués et enchevêtrés, tamazight est introduite à l'école -en 1996 en Algérie et en 2003 au Maroc-. Pour le cas de l'Algérie, l'introduction de cette langue à l'école est jugée par beaucoup comme une introduction précipitée car la langue n'est pas encore armée sur plusieurs fronts : politique, social, pédagogique, didactique, linguistique, etc.

Malgré que tamazight est promue au statut de langue nationale en 2002[1], cette promotion n'a pas apporté les fruits tant attendus d'un tel statut parce que c'était une ascension irréfléchie[2]. Peut-être son statut de langue officielle promulgué cette année 2016 apportera les résultats escomptés. L'avenir en témoignera.

La première grande question à laquelle s'est heurté l'enseignement de tamazight au lendemain de son introduction à l'école c'est bien évidemment : *quel dialecte, quelle variante enseigner ? Pour quels niveaux cet enseignement sera-t-il destiné ?* Etant amorcé, deux stratégies sont suggérées pour son enseignement, celle du Haut-Commissariat à l'Amazighité (HCA) et celle du Ministère de l'Education Nationale (MEN). La stratégie du HCA cible un public adulte et mature, c'est-à-dire le cycle secondaire. Par cette stratégie le HCA vise l'atteinte de deux objectifs :

- *L'objectif stratégique est celui d'un enseignement de tamazight à travers ses variantes qui doit tendre vers l'unification de la langue [...].*
- *L'objectif pédagogique est celui de l'aptitude à comprendre, à parler, à lire et à écrire d'abord dans une variante, ensuite dans les autres variantes.* (Laceb, 2002 : 136).

1 Loi n°02-03 du 10 avril 2002.
2 Nous qualifions cette promotion d'irréfléchie parce que l'Etat en place était dans l'obligation d'octroyer le statut national pour la langue amazighe afin de calmer l'effervescence de la rue.

Quant à la stratégie du MEN, qui est affichée depuis 1996/1997, elle consiste à procéder selon une planification linguistique à double niveaux, c'est-à-dire il s'agit, à court terme, de renforcer et de revaloriser chaque variante dans son aire linguistique, puis, à long terme, tenter d'unifier la langue en créant des passerelles entre les variantes pour arriver à une langue commune.

Puisque notre propos se penche ici sur les documents institutionnels, nous allons essayer, dans ce qui suit, de dégager cette stratégie du MEN qui est suivie à travers les programmes et les documents d'accompagnement des programmes.

> *Le plan d'action du MEN proposait que chaque région linguistique prenne en charge sa variante jusqu'à la fin du troisième palier. Et, à partir de la première année du secondaire, l'enseignement viserait le rapprochement entre les différentes variantes pour atteindre ce qui est appelé, communément, la langue amazighe. Celle-ci devrait refléter la synthèse d'un certain nombre de variantes. A présent, cet enseignement devrait tendre, progressivement, vers l'intercompréhension entre les variantes en usage dans les régions amazighophones. Le présent programme vise atteindre cet objectif, au moins, au niveau des contenus linguistiques dont il propose une nomenclature qui complète celle des programmes du collège.* (Document d'accompagnement des programmes, 4ème AP[1], 2006 : 3).

> *L'élaboration d'un programme de langue amazighe, dans la phase actuelle, doit tenir compte d'au moins 5 variantes linguistiques, à savoir : le kabyle, le chaoui, le mozabite, le touarègue et le chenoui. Dans l'état actuel des choses, le GSD[2] s'est limité aux quatre premières pour des raisons de disponibilités de personnes (élèves).* (Programme de 2èmeAM[3], 2003 : 03).

> *Dans l'enseignement moyen, on pratique l'étude synchronique de la variante amazighe concernée, c'est-à-dire son étude telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui par ses locuteurs, avec, en plus le souci de limiter les emprunts non pertinents*. (Programme de 2èmeAM, 2003 : 03).

1 AP : Année primaire. L'enseignement en Algérie s'organise en trois cycles : Primaire, Moyen et Secondaire.
2 Groupe Spécialisé de Discipline.
3 AM : Année Moyenne (le collège).

A partir de la première année secondaire, l'enseignement viserait le rapprochement entre les différentes variantes pour atteindre ce qui est appelé, communément, la langue amazighe. Celle-ci devrait refléter la synthèse d'un certain nombre de diverses variantes. A présent, cet enseignement devrait tendre, progressivement, vers l'intercompréhension entre les variantes en usage dans les régions amazighophones. Le présent programme vise d'atteindre cet objectif, au moins, au niveau des contenus linguistiques dont il propose une nomenclature qui complète celle des programmes du collège. (Programme de 1ère AS[1], 2004 :03).

La lecture de cette documentation nous laisse déduire que la stratégie du MEN aspire à un standard graduel qui se fera dans et par l'institution qui est l'école. Cependant, la réalité du terrain ne reflète pas la réalité théorique, d'abord, c'est dans les manuels scolaires que devraient être concrétisées toutes ces directives, mais seule la variante kabyle parmi les 4 variantes dont parlent les programmes est prise en charge. Ce choix du kabyle -choix dicté par des raisons socio-historiques et politiques connues- exclu les autres apprenants qui ne parlent pas le Kabyle. C'est ce que fait remarquer Malika Sabri :

Autant tamazight est largement dialectalisée, autant les contenus des manuels représentent beaucoup plus la variété kabyle en raison principalement du fait que les membres du Groupe Spécialisé de Discipline (le GSD est responsable de la production du contenu pédagogique et linguistique du manuel) parlent plutôt cette variété. C'est pourquoi, les enseignants chaouiphones posent le problème de l'adaptation du contenu du manuel proposé par le MEN aux apprenants chaouiphones. (Sabri, 2012).

Même le kabyle est traversé par une variation intradialectale, ce qui laisse l'intercompréhension aléatoire et qui nécessite parfois une certaine fréquentation, d'ailleurs c'est le cas de la région Est de la Kabylie où le parler *« Tasaḥlit »* présente des particularités à différents niveaux et qui constituent un écart plus ou moins important entre la langue de l'apprenant et la langue de l'école, c'est ce que Ourida Aissou explique dans ce qui suit :

Cet écart n'est pas seulement d'ordre lexical mais aussi morphologique et syntaxique. Est-ce que l'enseignant doit préparer l'élève à cette variation et tenir compte des particularités de ce parler

1 AS : Année secondaire (le lycée).

qui touchent les trois niveaux de la structure linguistique (le niveau phonético-phonologique, le niveau lexico-sémantique et le niveau morpho-syntaxique) avant de passer à la langue dite « kabyle moyen » proposée dans les manuels ? Dans ce cas, s'agit-il de l'enseignement de la langue parlée par les élèves (langue première) ou de la langue à apprendre (langue seconde) ? (Aissou, 2010 : 26).

Il ne faut pas omettre non plus l'inflation du néologisme dans les manuels qui fait éloigner même l'apprenant kabylophone de l'apprentissage de sa propre langue maternelle. Cette tentative de substituer le néologisme à l'emprunt et de créer systématiquement une terminologie pour exprimer la chose moderne sans pour autant procéder à une description complète de la langue, est peut-être la stratégie du MEN pour créer un standard. Pourtant, bon nombre de chercheurs mettent en garde le danger d'une telle pratique, qui mène à une purification et à une création d'une langue qui n'est la langue d'aucun locuteur. Passons à présent à un point qui est celui de l'approche préconisée pour l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe.

II. Tamazight langue maternelle et /ou seconde ?

En se penchant de plus près sur les programmes on trouve que les apprenants amazighophones et non-amazighophones sont à chaque fois cités différemment, autrement dit, ils préconisent une pédagogie différenciée pour ces deux catégories. Ci-dessous quelques recommandations tirées de deux programmes différents :

Le présent programme de langue amazighe est destiné aux enseignants et aux élèves de la 4ème année primaire. Il concerne, à la fois les apprenants amazighophones et les non amazighophones. Il est conçu dans l'esprit des recommandations du Ministère de l'Education Nationale. (Programme de 4ème AP, 2006 : 02).

Il s'agira, pour les élèves non amazighophones, d'apprendre la langue amazighe pour apprendre à communiquer dans cette langue ; cela veut dire développer chez eux des compétences pour une interaction à l'oral et à l'écrit. Pour les amazighophones, il faudra continuer à faire progresser leurs apprentissages sur le plan linguistique, en les impliquant dans le processus d'acquisition des connaissances. (Programme de 5ème AP, 2006 : 04).

Ces deux paragraphes tirés respectivement du programme de la 4ème et de la 5ème année primaire[1] montrent qu'au niveau du Ministère de l'Education Nationale il y a une conscience affichée concernant la réalité sociolinguistique des apprenants, celle-ci laisse apparaitre sur les bancs de l'école des amazighophones et des non-amazighophone. Et face à l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe ils doivent être pris en compte sur le même pied d'égalité. Pourtant, ces directives n'explicitent pas, dans ce qui suit, aux enseignants les démarches, les stratégies à suivre pour les deux catégories, les programmes se contentent de citer uniquement les compétences à atteindre à l'oral et à l'écrit.

Cette, *vraisemblable*, volonté, de prendre les deux cohortes en considération est exprimée aussi dans les programmes du niveau moyen :

> *Le présent programme de langue amazighe est destiné aux enseignants et aux élèves de la première année moyenne. Il comprend deux parties :*
>
> *- L'amazighe langue maternelle ;*
> *- L'amazighe langue seconde.*
>
> *Il est conçu dans l'esprit des recommandations du ministère de l'éducation nationale.* (Programme de 1ère AM, 2003 :03).
>
> *Tamazight, dont la prise en charge par le système éducatif est réelle dans un certain nombre de wilayas amazighophones, est également enseignée à des élèves non amazighophones, notamment dans les villes de populations cosmopolites. Dans certains établissements scolaires on peut trouver dans la même classe des élèves de différentes variantes amazighes à côté d'élèves non amazighophones. […], La réalité du terrain a donc révélé la nécessité d'adopter au moins deux approches pédagogiques différentes :*
>
> *- Une approche pédagogique de langue maternelle destinée aux amazighophones ;*
>
> *- Une approche pédagogique de langue seconde destinée aux non-amazighophones.*

1 Il est à signaler que l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe en Algérie débute à partir de la 4ème année primaire.

Cela veut dire que le programme de 2e AM doit proposer ces deux approches aux enseignants qui induisent de nouvelles conceptions de l'enseignement-apprentissage. De nouvelles conceptions pédagogiques globales, valables pour tous. (Programme de 2ème AM, 2003 : 04).

La lecture de ces différentes recommandations stipulées dans les deux programmes du niveau primaire et ceux des deux paliers du niveau moyen laissent penser qu'il y a prise en charge de tamazight à la fois langue maternelle pour certains et langue seconde pour d'autres. *Mais, qu'en est-il réellement ?* Hormis le programme destiné à la première année moyenne[1] qui explicite les objectifs, les compétences, les stratégies, les contenus, l'organisation des semestres, les autres programmes énumèrent que les compétences que devraient atteindre les deux catégories d'apprenants en fin d'année sans aucune explication.

Au-delà de cela, on devrait trouver ces instructions concrétisées dans les manuels scolaires en proposant deux manuels avec deux approches différentes, mais les manuels de tamazight du primaire au secondaire visent les apprenants amazighophone, et pour ne pas s'illusionner, uniquement pour les apprenants kabylophones, ceux-ci même ne s'y retrouvent pas pour des raisons que nous avons déjà évoquées supra. Cela mène à déduire que l'approche de langue maternelle dans les manuels de langue amazighe reste à définir et à expliciter. Nous rejoignons Malika Sabri dans ses propos :

N'ayant donc pas d'expérience dans ce domaine, le MEN a ignoré dans sa vision la distinction entre langue maternelle et langue seconde. Un constat qui s'explique par le mélange des apprenants amazighophones et non amazighophones dans les mêmes classes de tamazight et l'utilisation du même manuel d'où des objectifs qui ne sont pas clairs voire difficiles à atteindre dans de telles conditions. (Sabri, 2005)

En effet, comment un manuel peut-il avoir un même contenu destiné à un public hétérogène ? Les objectifs à atteindre, les compétences à développer et les stratégies à suivre ne peuvent pas être similaires lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue maternelle ou une langue seconde.

1 Le programme destiné aux élèves non amazighophones présente quelques allègements dans les contenus linguistiques à enseigner et définit des attentes et des exigences plus modestes dans le domaine des compétences langagières. (Programme de langue amazighe de 1èreAM : 11).

Voyons maintenant de plus près comment la société et la culture amazighes sont-elles insérées dans les documents pédagogiques amazighs ?

III. Les référents socio-culturels et identitaires amazighs dans les documents pédagogiques

L'enseignement-apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère, ne peut être appréhendé uniquement sous l'angle d'un savoir purement linguistique car la production langagière n'a pas de sens en dehors de la culture qu'elle véhicule et les locuteurs qui lui confèrent une signification. En ce sens, la conception des apprentissages doit se pencher de plus en plus sur la dimension subjective de la langue enseignée, c'est-à-dire sur la personne de l'apprenant à qui s'adresse ce savoir, d'autant plus qu'il est à une phase cruciale de la construction psychologique de sa personnalité qui se fait dans et par la société.

De ce fait, partir de l'élève -de ses besoins scolaires, de ses pratiques langagière et de ses habitudes sociales et culturelles- pour élaborer des savoirs, est là l'objectif que doit viser tout programme et manuel scolaire, surtout en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage d'une langue maternelle minorée.

Les finalités majeures de l'enseignement de la langue amazighe en Algérie sont la promotion, le développement et la réhabilitation de la langue et de la culture amazighe, donc son enseignement doit traduire ces finalités. *Qu'on est-il réellement ? Comment le vécu socio-culturel de l'élève amazigh et son identité sont-ils abordés et insérés dans les programmes et manuels ?*

En se penchant sur les programmes des différents cycles, on constate qu'il y a une référence nette à la culture, à l'identité et au vécu social dont est issu l'élève amazighophone. Les directives mettent l'action sur la nécessité de puiser dans la vie de l'élève pour élaborer des contenus, afin que celui-ci lui confère un sens qui lui permettra d'appréhender sa culture et les autres cultures, nationales et universelles. En voilà quelques orientations tirés de différents programmes : « *En première année moyenne, les activités d'apprentissage doivent s'appuyer sur les habiletés en relation avec l'environnement immédiat que représentent la vie familiale, la vie sociale et la vie scolaire.* » (Programme de 1ère AM, 2003 : p.6)

En voilà quelques compétences suggérées dans ledit programme :

- *L'élève sera capable de raconter, oralement et par écrit, la célébration d'une fête familiale.*

- *L'élève sera capable de rapporter, oralement et par écrit, un conte écouté.*

- *L'élève sera capable de décrire une recette de cuisine.*

- *L'élève sera capable de relater une sortie familiale dans la nature pour accueillir le printemps selon la tradition. (Programme de 1ère AM, 2003: p.6).*

En outre, les programmes font remarquer que le choix des textes doit être pertinent, car le texte est le support idéal qui peut réunir à la fois des éléments linguistiques essentiels à l'élaboration de la séquence et aussi et surtout il est porteur de schèmes socio-culturels propres aux apprenants. « *Les textes à lire : des textes fonctionnels, des textes porteurs de références culturelles nationales et universelles.* » (Programme de 2ème AM, 2003 : 27)

> *Grâce à la lecture assidue d'extraits de textes appartenant au patrimoine culturel amazigh, maghrébin et universel, l'élève s'inscrira ainsi dans une culture de l'expression écrite de formes discursives variées. Aux termes du cycle moyen dont les apprentissages ont commencé en 1ère AM, il aura eu l'occasion d'approfondir cette culture enrichie, dans le but de s'ouvrir sur son milieu, d'élargir sa vision du monde, d'acquérir le plaisir de lire qu'il a ressenti en classe.* (Programme de 3ème AM, 2004 : 03)

Les programmes des différents cycles ont consigné aussi l'importance de la prise en compte de la culture amazighe, en effet élaborer des savoirs dans ce sens permettra au futur citoyen de témoigner de sa culture, d'en être fier et notamment de veiller à sa préservation et à sa transmission.

> *C'est en utilisant les ressources de la langue amazighe acquise dans les différentes activités et dans différentes situations de communication, que les élèves s'insèrent dans la culture du patrimoine amazigh en général et dans la culture littéraire en particulier. Cela aura pour effet de les rendre conscients de leur identité personnelle et sociale, de les*

inspirer et de favoriser chez eux leur propre créativité. (Programme de 3ème AM, 2004 : 04)

Manifester sa culture permet non seulement d'assoir son identité sur des bases solides, mais aussi et surtout développer des compétences transversales qui permettront, à leur tour, à l'élève de s'ouvrir sur d'autres patrimoines, national et universel, et d'élargir sa vision du monde et ainsi établir des similitudes et des différences par rapport au patrimoine de sa propre société.

> *Cette compétence est à développer durant toute la scolarité du cycle moyen. Les élèves doivent s'insérer dans leur culture en utilisant les ressources de la langue acquises dans les différentes activités et situations de communication. La nature de cette culture dépassera le patrimoine propre pour aller à travers la lecture de genres littéraires vers une culture plus ouverte sur l'Algérie et sur le monde.* (Programme de 4ème AM, 2004 : 06)

> *Ils seront, en même temps, amenés à lire des textes de cultures et de littératures diverses au travers de traductions et d'adaptations. Cela aura pour effet de les rendre conscients de leur identité personnelle et sociale, de les inspirer, de favoriser chez eux leur propre créativité.* (Programme de 3ème AS, 2006 : 04)

Cette référence dans les programmes au patrimoine amazighe en insistant sur l'utilisation de différentes activités et textes littéraires et en mettant l'élève face à différentes situations le confrontant à lui-même et à sa société doit constituer une base théorique et une référence pour les concepteurs des manuels et les enseignants. Pour les concepteurs, il s'agit là de recommandations qu'il faut concrétiser à travers les manuels, pour les enseignants c'est un document qui peut les aider dans le choix des supports à utiliser et surtout pour l'élaboration d'une thématique diversifiée et riche pour amener leurs apprenants à réaliser des projets dans et pour la société.

Mais, notre lecture des manuels nous a laissé déduire que ces directives sont restées uniquement des définitions théoriques car elles ne sont pas concrétisées dans les manuels scolaires. Effectivement, les 4 manuels du cycle moyen, si on reste uniquement au niveau des textes proposés, ne traduisent pas la réalité socio-culturelle amazighe telle qu'elle est stipulée dans les programmes. Sur les 101 textes, entre prose et poésie, seuls 50 portent des

référents propres à la culture et à la société amazighe, en grande partie des contes. 51 textes traitent des thématiques diversifiées qui touchent à la nature, le sport, la liberté, le courage et les relations humaines d'une manière générale, mais ne portent pas sur des éléments liés à la culture amazighe, ce qui nous a amené à les classer comme étant des textes universels. Ce choix de textes est probablement justifié par l'introduction de nouvelles formes de discours (l'argumentatif, l'explicatif, l'injonctif…), qui ne sont pas fortement présents dans les écrits amazighs comme c'est le cas du discours narratif.

Dans ce qui suit nous présenterons un tableau qui récapitule les catégories de tous les textes du cycle moyen.

Tableau I : Les différentes catégories de textes proposés au cycle moyen[1]

	Nombre de textes	**Textes authentiques**	**Textes traduits de la langue française**	**Textes proposés par les concepteurs des manuels**	**Textes sans référence**
Les 4 niveaux du cycle moyen	101	49	28	18	06
%	100%	**48.51**	**27.72**	**17.82**	**5.94**

Ce tableau montre que le nombre de textes traduits et crées dépasse le nombre de textes authentiques, **52** contre **49,** proposés à tout ce cycle, pourtant plusieurs études ont montré l'importance sur les plans pédagogique, linguistique et culturel du texte authentique, les programmes également n'ont pas omis de le rappeler. Un des avantages du texte authentique selon Bergeron, R. et Godelieve De Koninck :

> *[...] est d'être porteur de culture, c'est- à-dire porteur d'un message voulant créer un nouveau rapport à la culture. Si la culture doit être au centre de nos préoccupations pédagogiques, le texte authentique deviendrait alors porteur d'un flambeau culturel, que ce soit à cause*

1 Sadouni, I. et Ayouni, L. (2013), Mémoire rédigé en langue amazighe. Nous avons traduit en langue française les données avancées supra pour les besoins de notre intervention.

du sens qu'il transmet, de l'ouverture au monde qu'il provoque ou du simple plaisir qu'il apporte, sans oublier l'enrichissement linguistique qu'il entraîne. (Bergeron et De Koninck, 2001 : 47).

Ainsi, les concepteurs des manuels scolaires n'ont pas pris le soin de revaloriser la culture amazighe à travers les textes, les activités de production, les projets, etc. Pourtant l'étude de la culture, pour reprendre les termes de Françoise Demougin, « a droit de cité au sein de l'enseignement de la langue » (Demougin, 2008 : 02), quel que soit son statut, car toutes les pratiques langagières et toutes les activités pédagogiques réalisées par l'apprenant prennent un habille teinté de toutes les colorations de sa culture et de son histoire individuelle et collective qui lui permettent d'asseoir son identité et d'élargir sa vision du monde. C'est exactement la pratique extra-scolaire des élèves qui doit prévaloir dans les manuels de langue amazighe. Claude Simard et autres ont bien démontré la relation étroite entre langue, culture et identité et la nécessité de les garder unies dans l'enseignement-apprentissage d'une langue :

> *Une langue se forme dans le temps par l'apport de multiples générations successives de locuteurs. Elle constitue en cela un immense patrimoine culturel qui unit toutes les personnes l'ayant parlée ou écrite à un moment et dans un espace donnés. Sur le plan social, les langues correspondent au principal moyen de communication des êtres humains. […], la langue représente un trait culturel fondamental. Le sentiment d'appartenance à une communauté socioculturelle relève en bonne partie de la langue à l'aide de laquelle ses membres communiquent entre eux. Cet aspect identitaire des langues est un facteur déterminant dans leur enseignement-apprentissage […].* (Simard et al., 2010 : 15-16)

IV. Pour conclure

Pour conclure, nous prêtons à Colette Baribeau les propos suivants qui attirent particulièrement notre attention :

> *Il ne suffit donc pas de rédiger des programmes, des guides pédagogiques et de les expédier aux maîtres pour régler la question de la maîtrise de la langue maternelle. Il convient de poursuivre cette*

démarche, de s'assurer de la compréhension par chacun et chacune des orientations et des pratiques suggérées et d'aider à l'atteinte des objectifs fixés par des mesures de soutien et de développement. Ainsi pourrons-nous espérer, dans dix ans, ne pas voir réapparaître les mêmes critiques que celles que nous entendons tous les jours. (Baribeau, 1993 : 55)

En effet, mettre toute une documentation pédagogique au service de l'enseignement d'une langue -qui a attendu tant d'années pour se voir avec un statut de langue enseignée- et enfin de compte elle remplisse peu ou pas le rôle tant attendu, s'avère un échec pour la langue elle-même.

Revenons aux points que nous avons évoqués ci-dessus :

D'abord, le problème que pose la variation de tamazight dans l'enseignement, il faut à notre avis que le MEN met en exécution, du moins comme un départ, ses directives qui stipulent le renforcement des variantes régionales, car cela encouragera d'un côté les enseignants dans leur pratique pédagogique, et constituera d'un autre côté un gage pour les élèves puisqu'il s'agit d'apprendre leur première langue, le continuum sera assuré. C'est uniquement en prenant en charge sérieusement ces variantes et d'une manière équitable que nous pouvons espérer, à long terme, arriver à un standard.

Ensuite la conception des matériaux pédagogiques -programmes, documents d'accompagnement et manuels- doit prendre en considération la spécificité de la langue amazighe sur le terrain, elle est langue maternelle pour les uns et langue seconde pour d'autres. Cet état de fait exige l'établissement d'une distinction entre les apprenants amazighophones et les apprenants non amazighophones. Il faut envisager des manuels propres à chaque catégorie ou proposer aux enseignants des types de projets, de leçons, de textes et d'activités à l'oral comme à l'écrit spécifiques aux uns et aux autres. Nous pensons qu'il est urgent de se pencher sur la conception des manuels spécifiques aux apprenants arabophones, pour préparer la généralisation de l'enseignement de la langue amazighe sur le territoire national.

En outre, et puisque les finalités de la prise en charge de tamazight en Algérie sont sa réhabilitation, sa promotion et sa revalorisation, l'école est, son doute, l'institution idéale pour faire concrétiser ces finalités.

Ainsi, la transposition du savoir doit se pencher, au-delà de la dimension épistémologique de la langue, à sa dimension socio-historique, culturel, sociolinguistique, géographique, car cela s'avère plus efficace pour permettre à l'apprenant de construire son identité sur des bases saines et d'afficher sa singularité avec fierté pour pouvoir vivre en harmonie avec sa société et les autres sociétés qui l'entourent. Il est indéniable, à l'heure actuelle, comme le font remarquer Olga Galatanu et Abdelhadi Bellachhab que : « *l'intégration de l'élément culturel en classe de langue demeure superficielle et insuffisante en dépit des efforts des théoriciens et praticiens à afficher les liens indissociables entre la langue et la culture et leur importance fondamentale dans toute programmation pédagogique*». (Galatanu et Bellachhab, 2011 : 142).

Enfin, au-delà de ces mesures qu'il faut entreprendre, il faut penser également et beaucoup à la formation de l'enseignant car il est seul face au savoir et face aux élèves. Le profil de l'enseignant de la langue amazighe aujourd'hui ne peut pas faire front à toutes les entraves de la classe, si sa formation n'est pas suivie d'orientations sous forme de séminaires, de journées d'études. Il ne faut pas oublier non plus que seul le *contexte* de la langue (linguistique, sociolinguistique, pédagogique, didactique, politique…) peut permettre d'améliorer la complexité des situations d'enseignement et d'apprentissage de tamazight et de ne pas s'obstiner d'en faire fi.

L'enseignement-apprentissage de la langue amazighe ne peut pas échapper aux complexités et aux subtilités de sa situation sur le terrain. Néanmoins, scientifiques, universitaires, inspecteurs, praticiens peuvent apporter chacun dans son domaine sa contribution à condition que l'Etat affiche réellement sa volonté de faire et de concrétiser cette volonté en créant des conditions propices pour la recherche.

Bibliographie :

Aissou, O. (2010), « L'enseignement de la variation linguistique en tamazight : le cas de Tasaḥlit », *Revue des deux rives. L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques et évaluation*, N°6, p. 25-38, Paris, L'Harmattan.

Amari, S. et Meksem, Z. (2012), « Prémisse d'une réflexion autour d'une didactique de la variation : cas de l'interdialectalité de la langue amazighe », in *4e colloque de sociodidactique des langues : Minoration-majoration des langues dans les situations scolaires,* organisé par l'Université de Genève les 23 et 24 mars 2012.

Baribeau, C. (1993), « Pour une didactique renouvelée : il ne suffit pas de rédiger des programmes », *Québec français,* N° 91, p. 55.

Bergeron, R. et De Koninck, G. (2001), « Le texte authentique dans tous ses états », *Québec français, N° 121,* p. 45-50.

Demougin, F. (2008), « Approche culturelle de l'enseignement du français », *Tréma*, N° 30, p. 1-3.

Galatanu, O. et Bellachhab, A. (2011), « Ancrage culturel, sémantique et conceptuel des actes du langage », *Classe de langue et culture (s) : vers l'interculturel*, in Acte du 9ème colloque international de l'AFDECE organisé par l'Université Mc Gill, Montréal, Québec, Paris, L'Harmattan, p. 141-160.

Laceb, M.- O. (2002), « Evaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif- état des lieux », in Actes du colloque international *: Tamazight face aux défis de la modernité*, 15-17 juillet 2002, Alger, p. 134-146.

Sabri, M. (2005), *L'enseignement de la langue amazighe aux arabophones. Quelles stratégies adopter ? Cas des étudiants arabophones du DLCA de Tizi-Ouzou.* CNPLET, Alger.

Sabri, M., S. Ibri, S. Chemakh, (S/D Dourari, A.), 2009, *Synthèse de la 2ème étude : Lecture critique des programmes et des manuels scolaires de tamazight,* CNPLET, Alger.

Sabri, M. (2012), « Enseignement de la langue tamazight : entre insuffisances du présent et exigences du futur», *Timsal n Tamazight, N°3*, CNPLET.

Sadouni, I. et Ayouni, L., 2012/2013, *Tumast d twennaḍt tidlesmettit n unelmad deg yiḍrisen n yidlisfusen n uyerbaz alemmas,* Mémoire de master, spécialité Didactique de la langue amazighe, Université de Bejaia.

Simard, C., Dufays, J.-L. et Dolz, J. (2010), *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De boeck.

Taifi, M. (1994), « Unité et diversité du berbère : détermination des lieux d'intercompréhension », E*tudes et Documents Berbères, N°12,* p.119-138.

Documents pédagogiques

Document d'accompagnement des programmes de langue amazighe, 4èmeAP, 2006, Ministère de l'Education Nationale, Algérie.

Manuels scolaires, 1ère AM, 2ème AM, 3ème AM, 4ème AM, MEN, Algérie.

Programme de la 4ème AP, 2006, MEN, Algérie.

Programme de la 5ème AP, 2006, MEN, Algérie.

Programme de la 1ère AM, 2003, MEN, Algérie.

Programmes de la 2éme AM, 2003, MEN, Algérie.

Programme de la 3ème AM, 2004, MEN, Algérie.

Programme de la 4ème AM, 2004, MEN, Algérie.

Programme de 1èreAnnée Secondaire, 2004, MEN, Algérie.

Programme de la 3ème AS, 2006, MEN, Algérie.

VERS UN MODÈLE DE PRÉDICTION DE LA DIFFICULTÉ LEXICALE

Siham BOULAKNADEL
Fadoua ATAA ALLAH
Institut Royal de la Culture Amazighe

La difficulté lexicale est un concept qui ne peut être défini dans l'absolu et qui a suscité l'intérêt des psycholinguistes et des pédagogues. Elle est multidimensionnelle et dépend de la vitesse d'accès au lexique mental, la compréhension, la mémorisation, la prononciation, l'orthographe, etc. En effet, plusieurs travaux regorgent de la littérature qui se basent, essentiellement, sur le critère de la fréquence pour appréhender les propriétés du lexique. C'est sur ce critère que les premières ressources de lexique simplifié ont été élaborées, telles que la liste de Thorndike (Thorndike, 1921), le Teachers' Book of words et le Français fondamental de Gougenheim (Gougenheim, 1958). Néanmoins, compter sur le seul critère de la fréquence pour expliquer l'ensemble des problèmes rencontrés par différentes catégories de lecteurs semble réducteur. Ainsi, d'autres critères avancés dans la littérature ont été explorés pour l'identification de la difficulté lexicale qui concernent l'âge d'acquisition d'un mot (Brysbaert et al., 2000) ou sa familiarité (Gernsbacher, 1984).

Dans cette optique, le présent travail vise l'élaboration d'un lexique amazighe gradué, basé sur les manuels scolaires du primaire, où les mots sont dotés d'un niveau lié à leur difficulté d'acquisition par un public donné. Le lexique se base sur l'association des mots à des niveaux de difficultés, exprimés en fonction d'une unité pratique, calculés sur la base d'un ensemble de variables intra-lexicales et de mesures statistiques, que nous interrogeons pour une exploitation dans un modèle de prédiction de la difficulté lexicale chez un public d'apprenants de l'amazighe.

I. Introduction

Identifier le niveau de difficulté d'un texte a suscité de l'intérêt depuis longtemps dans différents domaines de la linguistique et aussi dans le secteur

de l’éducation, que ce soit pour des lecteurs en langue maternelle (L1) ou en langue étrangère ou seconde (L2). En font preuve d'un nombre intéressant de manifestations scientifiques récentes : ateliers, conférences, ouvrages et publications diverses.

Cette notion de difficulté a été caractérisée selon trois perspectives : linguistique, psycholinguistique et computationnelle.

Sur le plan linguistique, de nombreux travaux se sont ainsi penchés à définir des critères pour mesurer la difficulté au niveau des sous domaines de la linguistique (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique) (Szmrecsanyi, 2012), par exemple:

- phonologique : nombre de phonèmes, distinction tonales, restrictions phonotactiques, clusters consonantiques, etc. ;
- morphologique : flexion, allomorphies, etc. ;
- syntaxe : nombre de règles de la grammaire, ordre des mots, nombre d’emboîtements (embeddings), nombre de nœuds des arbres, etc. ;
- sémantique : nombre d’unités homonymiques et/ou polysémiques, richesse lexicale, etc. ;
- pragmatique : degré d’inférence pragmatique, etc.

Une autre manière de déterminer la notion de difficulté est selon une perspective cognitive, en considérant des paramètres psycho-linguistiques associés au processus de compréhension. En effet, la notion de difficulté ne peut pas être déterminée dans l’absolu mais en tenant compte des utilisateurs et des destinataires.

D’autres travaux se sont intéressés à identifier cette notion de difficulté dans une perspective computationnelle (Blache, 2011). Ils proposent un modèle formel basé sur la grammaire des contraintes, pour fournir une perception précise et quantifiable de la difficulté. Ils implémentent différents paramètres cités dans la littérature dans le cadre d’un modèle formel basé sur l’analyse syntaxique.

La notion de « difficulté » est, ainsi, multidimensionnelle et très liée aux caractéristiques du public envisagé (vitesse d’accès au lexique mental,

compréhension, mémorisation, prononciation, activation du sens, orthographe, etc.). Elle est difficilement saisissable à partir de critères uniquement statistiques.

Dans cette perspective, nous avons mené un travail qui consiste à concevoir une première ressource lexicale d'un type 'gradué' créée pour l'amazighe, destinée principalement aux apprenants et enseignants de l'amazighe. A partir d'une liste de mots, dont le niveau de difficulté est connu, cette ressource sera exploitée, ultérieurement, dans un modèle de prédiction de la difficulté lexicale des mots. Les unités lexicales de cette ressource ont été classées en trois niveaux selon leur apparition dans 6 manuels scolaires du primaire: les manuels de la 1ère et 2ème année (cycle 1), les manuels de la 3ème et 4ème année (cycle 2) et les manuels de la 5ème et 6ème année (cycle 3). Ce choix se justifie en matière de volume d'acquisition de vocabulaire.

Après un état de l'art introductif à la section 2, nous décrivons, dans la section 3, la méthodologie appliquée et les ressources que nous avons exploitées pour identifier des variables susceptibles de caractériser la difficulté lexicale. Enfin, dans la section 4, nous concluons l'article en précisant quelques perspectives du travail entamé.

II. Etat de l'art

Dans cette partie, nous présentons de façon synthétique quelques techniques de l'état-de-l'art pour l'élaboration de ressources lexicales. En outre, nous décrivons les différentes ressources existantes adaptées, visant des applications concrètes telles que l'enseignement du vocabulaire et l'apprentissage de la lecture.

1. Listes de fréquences pour l'apprentissage du vocabulaire

L'élaboration de listes pour l'apprentissage du vocabulaire ne date pas d'aujourd'hui. C'est une pratique extrêmement ancienne qui dure depuis très longtemps afin de répondre à des besoins réels tels que la préservation des langues et l'enseignement du vocabulaire.

C’est au XXème siècle et le fait de l’utilisation des corpus que des informations quantitatives associées aux mots ont débuté à être inclues. L’une des ressources pionnières, dans ce domaine, est “The Teacher’s Word Book” (Thorndike, 1921) connue aussi par le nom de son auteur. Il s’agit d’une liste de 10 000 mots ordonnés selon leur fréquence d’occurrence dans un corpus de 4 500 000 mots extraits de livres pour enfants, journaux, etc. Ainsi, la liste de Thorndike établit les bases de l’exploitation de l’information statistique à des fins pédagogiques avec le principe que plus un mot est fréquent plus il est ‘adopté’ pour les jeunes lecteurs. De même, elle engendrera des travaux similaires pour d’autres langues comme The Spanish Word Book (Buchanan, 1927), The French Word Book (Vander Beke, 1932) et le Français Fondamental (Gougenheim, 1958).

Toutes ces ressources s’appuient sur le critère de la fréquence comme information essentielle représentative de l’usage. Hors, ce type de ressources n’est pas à l’abri des critiques. Parmi celles revendiquées figure le problème de la représentativité des corpus. Ainsi, pour avoir une estimation robuste de la fréquence d’apparition d’un mot il faut acquérir de gros corpus hétérogènes, ce qui n’était sûrement pas le cas lors des premiers travaux avant l’arrivée de l’informatique. Par ailleurs, une autre critique est l’existence d’un certain type de mots qui sont très fréquents dans les langues émanant de la vie quotidienne mais qui ne sont pas forcément présents dans les corpus.

2. Ressources informatiques structurées

Avec le développement de l’informatique et la possibilité d’accès à de grands corpus, les approches quantitatives du lexique ont connu d’énormes avancées. Sur la base du Brown Corpus, Henry Kucera et Winthrop Nelson Francis proposèrent une liste de fréquences pour l’anglais américain (Kucera et Francis, 1967). Ils remarquèrent que la fréquence des distributions est associée au type de document exploité ainsi qu’au sujet abordé. Si un mot est exploité fréquemment dans un sujet, sa fréquence est alors surestimée. Pour pallier ces limites, ils proposèrent de nouvelles mesures statistiques comme la dispersion, l’index de fréquence standard, etc., qui sont devenues des mesures généralement utilisées. Dans des travaux plus récents, et grâce à l’application d’outils de TAL (analyseurs morphologiques et syntaxiques), les ressources introduisent, également, des informations morphologiques et collocationnelles.

Par ailleurs, les listes lexicales ont connu une évolution au niveau du calcul de propriétés statistiques ainsi que dans la structuration des contenus associés aux entrées vers des bases de données relationnelles. L'accès aux contenus se fait désormais à travers des opérations d'algèbre relationnelle, ce qui simplifie le traitement de grands volumes de données.

Ainsi, la première base de données lexicales informatisée pour le français fournie aux psycholinguistes fut Brulex, qui comportait les 35 746 entrées lexicales du Petit Robert et leurs fréquences selon le Trésor de la Langue Française (Content *et al.*, 1990). Un deuxième exemple de ce type de ressources est Lexique 3 regroupant un total de 142 728 mots correspondant à 47 342 lemmes extraits à partir de corpus de textes et de sous-titres de films.

3. Lexiques gradués

Les lexiques gradués sont des ressources où les mots sont associés à un niveau lié à leur difficulté d'acquisition par un public donné. A notre connaissance, trois ressources correspondent à cette notion, il s'agit de The Educator's Word Frequency Guide pour l'anglais, qui est un lexique pour l'anglais avec des mots classés selon leur fréquence dans 60 527 textes pour apprenants et ses listes dérivées (Zeno *et al.*, 1995). La deuxième ressource, baptisée Manulex, est le premier lexique gradué pour le français, où les entrées ont été répertoriées en trois niveaux selon leur apparition dans 54 manuels scolaires de la première année du primaire, de la deuxième ou des trois années suivantes. Le lexique contient 1,9 millions d'occurrences et 23 812 lemmes. Par ailleurs, les fréquences correspondantes à chaque entrée sont des valeurs adaptées en fonction d'un indice de dispersion qui augmente l'importance des termes en fonction du nombre de documents dans lesquels ils sont apparus. La dernière ressource est FLELex, qui est un lexique contenant 16 833 lemmes lexicaux et 1 038 lemmes grammaticaux (François *et al.*, 2014). Il a été construit à la base d'un corpus de 28 manuels de français langue étrangère (FLE) et de 29 livres simplifiés également destinés à des lecteurs en FLE. Ces manuels étaient classés selon l'échelle de difficulté proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL).

III. Méthodologie

Pour mesurer la difficulté lexicale dans un texte, il est nécessaire dans un premier lieu de disposer d'un nombre suffisant de textes dont la difficulté est connue et exprimée selon une unité pratique. Pour établir cette notion de niveau de difficulté, l'une des solutions est d'exploiter des textes extraits de manuels scolaires, dont le niveau a déjà été évalué que ce soit par le biais de batterie de tests ou via un jugement humain. Se servir de matériaux scolaires dont le contenu est destiné à un niveau d'éducation spécifique est une idée qui n'est pas neuve. Dolch a basé son étude sur des livres simplifiés pour enfants dont le niveau de difficulté est exprimé en niveaux scolaires américains (Dolch, 1928). Pour ces raisons, et parce qu'aucun critère ne s'est révélé optimal jusqu'à présent, nous avons finalement opté pour cette procédure d'annotation, largement employée ces dernières années.

1. Constitution du lexique

Dans notre démarche d'élaboration du lexique gradué pour la langue amazighe, il a fallu réfléchir à un moyen pratique pour constituer ce dernier, ainsi que pour déterminer les besoins auxquels celui-ci devrait répondre. Ceux-ci sont triples:

Taille du lexique: Précédemment, nous avons positionné notre travail au sein de la mesure de la difficulté lexicale. Par conséquent, notre lexique ne peut se réduire à quelques dizaines de mots, comme c'est le cas pour les travaux précédents. La taille idéale est néanmoins difficile à spécifier, ainsi nous avons décidé de rassembler le plus de textes possible.

Spécification de la difficulté via une échelle pratique: nous avons tenu à choisir une référence de la difficulté qui soit la plus significative pour les utilisateurs de la langue amazighe (professeurs, apprenants, etc.). Ainsi, nous nous sommes basées sur les manuels scolaires pour classer les unités lexicales en trois niveaux : de la première et deuxième année du primaire (cycle 1), de la deuxième et troisième année (cycle 2) et des deux années suivantes (cycle 3). Ce choix se justifie en termes de volume d'acquisition de vocabulaire : le cycle 1 où se construit le lexique de l'enfant sur la base de la médiation phonologique, le cycle 2 où se construit le lexique orthographique par automatisation progressive de la reconnaissance du mot

écrit, et le cycle 3 où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit.

Variation du contenu : La troisième exigence orientant notre procédure de constitution du lexique est la nécessité de disposer de contenus et de type de textes variés.

Par la suite, nous exposons les manuels scolaires de l'amazighe ayant servis à notre étude ainsi que les critères retenus pour faire le tri parmi les textes de ces manuels (*cf.* Section III.1.). Ensuite, dans la section, nous listons les manuels retenus et détaillons leur classification. Enfin, nous décrivons les caractéristiques du corpus obtenus par cette méthode ainsi que les formats utilisés pour le stockage et l'annotation des textes.

1.1. Critères de sélection

Il s'est avéré qu'il est possible d'employer les manuels de la langue amazighe comme source de textes. Dès lors, le niveau de ces textes est établi d'après l'hypothèse suivante :

Hypothèse : Le niveau d'un texte sera considéré comme équivalent à celui du manuel dont il est tiré.

Cette hypothèse peut évidemment être discutée. Toutefois, elle présente l'aspect pratique requis pour répondre aux besoins identifiés précédemment (*cf.* Section III.1.).

Sur la base de cette hypothèse, six manuels ont été retenus. Nous les avons ensuite parcourus à la recherche de textes appropriés pour notre lexique. D'où la nécessité de lister des critères de sélection afin de ne retenir que les textes appropriés à nos objectifs, à savoir :

- **Sélection des informations :** En tenant compte du besoin d'exportation des textes des documents en vue d'un traitement TAL ultérieur, nous avons omis les éléments graphiques tels que les images, les tableaux, les graphiques, les photos et les autres illustrations.
- **Les consignes:** La majorité des textes sont associés à des consignes à suivre pour chaque activité. Malgré que ces dernières sont

généralement contrôlées, elles risquent d'être plus complexes que celles du texte dans les manuels pour cycle 1 et nettement plus simples dans les manuels du cycle 3. Pour ces raisons, nous n'avons pas conservé ce matériau linguistique.

- **Taille des textes:** Dans les manuels pour cycle 1, il existe des exercices ne contenant que quelques phrases très brèves. Afin de conserver une certaine cohérence dans le contenu et le style, il est préférable de ne pas considérer des phrases isolées, à moins qu'elles participent dans une même activité et soient en nombre suffisant.
- **Genre textuel:** Par contre, nous n'avons pas été restrictives en ce qui concerne les genres **textuels** pris en considération. Ainsi, nous avons rassemblé les types de textes suivants : des dialogues, des histoires, des chansons, des poèmes et des textes.

1.2. Caractéristiques du lexique construit

a) Sauvegarde des fichiers

Pour la sauvegarde des textes, nous avons envisagé une qui utilise un fichier par texte et organise le lexique sous la forme d'une hiérarchie de répertoires. Le répertoire parent contient l'ensemble des textes ainsi que les sous-répertoires fils correspondant aux trois niveaux de la première et deuxième année de primaire (cycle 1), de la deuxième et troisième année (cycle 2) et des deux années suivantes (cycle 3), et chacun d'eux comprend les manuels ou parties de manuels qu'il recouvre.

Cette architecture permet une exploration manuelle plus aisée, puisque la hiérarchie des fichiers suit la logique du classement que nous avons adoptée. Ainsi, les textes de chaque manuel sont sauvegardés dans le répertoire correspondant sous un nom comportant la page d'où vient le texte suivi de l'extension .txt. Toutefois, il est possible d'obtenir, à partir du chemin complet du fichier, le niveau et le nom du manuel d'où est extrait le texte.

b) Format d'annotation

Pour chacun des textes, nous avons les informations suivantes : son niveau, son genre textuel et son titre ainsi que le nom, la leçon et la page du manuel dont il est extrait.

En TAL, lorsqu'on veut annoter des textes, nous adoptons des formats d'annotations balisés tels que HTML, XML (Ide, 1998), ou des formats plus spécifiques comme le TEI (Ide et Veronis, 1995; Sperberg-McQueen *et al.*, 1994). Cependant, ces formalismes sont relativement complexes et, bien qu'ils présentent de nombreux avantages, ils nous ont semblé trop lourds à mettre en œuvre pour une tâche aussi simple que d'introduire 6 méta-informations au début de chaque fichier texte. Nous avons donc défini notre propre système de balisage, qui respecte un format simple du type [attribut]:[valeur]. Leurs noms et valeurs sont détaillés dans la liste suivante :

Niveau : un niveau (N) parmi les 3 suivants : cycle 1, cycle 2, cycle 3.

Source : nom du manuel dont le texte est extrait.

Page : page(s) dont le texte est extrait.

Date : date de publication du manuel.

Type de texte : le genre de texte. Ce champ peut prendre les valeurs suivantes : Texte, Phrases, Dialogue, Histoire ainsi que Poème et Comptine. La classification a été réalisée manuellement et n'a pas été difficile à mener à bien, étant donné que la majorité de ces genres textuels sont identifiables par des indices spécifiques.

Titre : le titre du texte.

Pour conclure cette description du corpus élaboré, la Table 1 présente quelques chiffres offrant une idée sur la taille du corpus et sur sa diversité.

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Comptine	4	4	12
Poème	/	/	3
Dialogue	8	10	16
Histoire	/	5	12
Texte	44	24	41
Total	56	43	84

Table 1. Nombre de textes par genre et par niveau

2. Distribution de fréquence

Généralement, les fréquences associées à chaque mot de la ressource ne correspondent pas aux valeurs absolues observées dans les manuels, mais à des valeurs adaptées en fonction d'un indice de dispersion qui augmente l'importance des termes en fonction du nombre de documents dans lesquels ils sont apparus. La Table 2 présente un exemple d'entrées issues du lexique construit.

Mot	Freq. N1	Freq. N2	Freq. N3
ⴰⵔⴳⴰⵣ [argaz] « homme »	321	294	191
ⴰⵎⵇⵔⴰⵏ [amqran] « grand »	-	536	126
ⴰⵎⴰⴹⵍⴰⵏ [amaDlan] « mondial »	-	-	15
ⵉⴼⵔⵉ [ifri] « grotte »	24	-	102

Table 2. Exemple d'entrées du lexique

Le problème qui s'est posé est que la ressource construite offre la distribution des fréquences de chaque mot par niveau, mais n'associent pas strictement un mot à un niveau donné. C'est pourquoi nous avons dû transformer ces distributions en niveaux. Trois techniques ont été testées pour ce faire. La plus simple d'entre elles consiste à attribuer à un mot le premier niveau où il a été observé dans le corpus.

Ainsi, par exemple, 'homme' et 'grotte' se voient attribuer le niveau 1, tandis que mondial est associé au niveau 3. On comprend aisément que cette façon de faire, qui assimile la distribution de 'homme' à celle de 'grotte' n'est pas optimale. C'est pourquoi nous avons également considéré chaque distribution comme une série statistique (ex. pour 'homme', une série constituée de 321 un, de 294 deux et de 191 trois, les chiffres 'un' à 'trois' renvoyant respectivement aux trois niveaux scolaires) et pris comme valeur représentative soit son premier quartile, soit sa moyenne (ce qui donne alors une échelle continue, comprise entre 1 et 3).

IV. Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes intéressées à la notion de difficulté lexicale en amazighe et à des ressources récentes en mesure d'intégrer cette notion. Il s'agit de nouveaux travaux que nous espérons développer par la suite. La nécessité pour des ressources de ce type nous paraît essentielle, autant dans un cadre pédagogique (enseignement du vocabulaire, apprentissage de la lecture, etc.) que dans un cadre pathologique (amélioration des compétences de lecture, meilleure accessibilité à des contenus).

Une fois ce type de ressources conçu, nous comptons dans nos prochains travaux identifier un ensemble de variables intra-lexicales et statistiques que nous allons intégrer dans un modèle statistique cherchant à prédire le degré de difficulté de mots. Nous partons de l'hypothèse que la combinaison de plusieurs variables intra-lexicales fines, associées à des informations statistiques, peut donner des indications plus précises sur le degré de difficulté d'un mot.

Bibliographie :

Brysbaert, M., Lange, M. et Van Wijnendaele, I. (2000), “The effects of age-of-acquisition and frequency-of occurrence in visual word recognition: Further evidence from the Dutch language”, *European Journal of Cognitive Psychology*, 12(1), p. 65-85.

Gernsbacher, M. (1984), “Resolving 20 years of inconsistent interactions between lexical familiarity and orthography, concreteness, and polysemy”, *Journal of Experimental Psychology : General*, 113(2), p. 256-281.

Gougenheim, G. (1958), *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Paris : Didier.

Thorndike, E. (1921), *The Teacher's Word Book*, New York: Teachers College.

Manuel scolaire de la première année du primaire, «tifawin a tamaziⵖt 1» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1), livre de l'élève, Imprimerie El Mâarif Al Jadida, Rabat, 2003.

Manuel scolaire de la deuxième année du primaire, «tifawin a tamaziⵖt 2» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2), livre de l'élève, Edition Alouma, Casablanca, 2009.

Manuel scolaire de la troisième année du primaire, «tifawin a tamaziⵖt 3» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3), livre de l'élève, Imprimerie OKAD, Rabat, 2005.

Manuel scolaire de la quatrième année du primaire, «tifawin a tamaziⵖt 4» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4), livre de l'élève, Imprimerie OKAD, Rabat, 2006.

Manuel scolaire de la cinquième année du primaire, «tifawin a tamaziⵖt 5» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5), livre de l'élève, Imprimerie ImpriMahd, Casablanca, 2007.

Manuel scolaire de la sixième année du primaire, «tifawin a tamaziⵖt 6» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6), livre de l'élève, Imprimerie ImpriMahd, Casablanca, (2008).

- Szmrecsanyi, B. et Kortmann, B., (2012), « Introduction», in *Linguistic complexity, Second Language Acquisition, indigenization, contact*, de Gruyter, Berlin, p. 6–34.
- Kucera, H. et Francis, W. (1967), *Computational analysis of present-day American English*, Brown University Press, Providence.
- Content, A., Mousty, P., et Radeaux, M. (1990), « Brulex : une base de données lexicale informatisée pour le français écrit et parlé », *L'année Psychologique*, 90, p. 551–566.

- François, T., Gala, N., Watrin, P., et Fairon, C. (2014), “FLELex : a graded lexical resource for French foreign learners”, in *Proceedings of International conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*, Reykjavik.

- Zeno, S. M., Ivens, S. H., Millard, R. T., et Duvvuri, R. (1995), *The Educator's Word Frequency Guide*, Touchstone Applied Science Associates, Brewster, NY.

- Vander Beke, G. E. (1932), *The French Word Book*, Macmillan, NewYork.

- Buchanan, M. A. (1927), *A graded Spanish Word Book*, University of Toronto Press, Toronto.

- Blache, P. (2011), «A computational model for language complexity», in 1st Conference on *Linguistics, Biology and Computational Science*, Tarragona, Spain.

L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE À L'UNIVERSITÉ ENTRE EXIGENCES ACADÉMIQUES ET CONTRAINTES CONTINGENTES

Abdelmounïm EL AZOUZI
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saïs-Fès

It is well-known that the teaching of the Amazigh language is, nowadays, situated on the common ground of various disciplines and it has to deal with several challenges. New forms continue to appear on the Amazigh literary scene. They express both contemporary themes and those of the past. The styles are influenced by the outside world, and they have been adapted to these influences. Thereupon, the teaching of Amazigh must be transversal, since Amazigh art is present in many disciplines and fields of activity.

Our presentation's aim is to examine, from a multidisciplinary perspective, the functioning mechanisms of Amazigh teaching at the University, in its multiple configurations. Our concern is to create a space of questioning and reading attitudes for an abundance of ideas, languages and reflections.

I. Pratiques pédagogiques et implications socioculturelles

L'activité d'enseignement présuppose et travaille sur la transmission d'un savoir et d'un savoir-faire. Les éléments cognitifs transmis subissent dans leur cheminement divers traitements, allant de la consolidation des acquis théoriques à l'opérationnalisation et à la contextualisation de ces acquis. Ainsi, la conception d'un cours d'amazighe, comme celle de tout cours, se construit, au-delà des évidences didactiques et selon un esprit de projet, autour de besoins généraux et spécifiques répondant à une logique se situant en amont et en aval. En amont, dans la mesure où la transmission du savoir s'étale sur une spatio-temporalité déterminée aussi bien par la

masse des apprenants que par leurs attentes. Et en aval, dans la mesure où la formation est sanctionnée par des diplômes ouvrant sur le marché de l'emploi. Et c'est le cas de l'enseignement de l'amazighe à l'Université qui est certes à son état embryonnaire, mais qui s'achemine à pas sûrs vers l'intégration totale et efficiente dans le système universitaire. Nous entendons par cela, aussi bien le degré d'intérêt chez les étudiants marocains que l'étendue des études amazighes au sein des établissements universitaires. L'élargissement de l'enseignement de l'amazighe à travers les filières Licence et Master, puis les études doctorales, est, dans cette perspective, une nécessité, pour la simple raison qu'il faut rendre opérationnel le contenu de la Constitution en relation avec le sujet. Reste à savoir si ce qui existe en matière de cadres et de formateurs est suffisant. Il est évident que ce dont on dispose n'est actuellement pas à la hauteur des attentes, mais ce qui est rassurant c'est cette formidable dynamique autour des études amazighes, lesquelles bénéficient de plus en plus d'une audience particulière auprès des étudiants et des chercheurs, la preuve en est le nombre important d'étudiants inscrits au sein des filières Licence et Master, et ceux inscrits en Doctorat depuis 2008. La preuve en est aussi le nombre de thèses soutenues et d'enseignants-chercheurs recrutés par l'Etat au sein desdites filières, sans oublier la création de départements de Langue et de Littérature Amazighes au sein de certains établissements universitaires, ce qui en soi relève de l'exploit.

Il est évident, par ailleurs, que l'enseignement de l'amazighe à l'université est inscrit dans un processus pédagogique qui part du savoir, en passant par la didactique pour aboutir à la cible. Il doit ainsi répondre à une démarche raisonnée prêchant une pédagogie participative. En effet, une leçon d'amazighe peut avoir comme objet l'étude d'un aspect de la langue (grammaire, lexique, communication…) ou bien celle de textes littéraires. Argumentation, narration, description, etc., peuvent tenir lieu d'objets d'étude. Dans tous les cas, l'objectif est de tester la capacité de l'étudiant à exploiter dans des conditions optimales un corpus assorti d'une consigne précise. Cependant, pour réussir cette tâche, l'étudiant doit avoir en sa possession des matériaux de base et des outils pour savoir les agencer et donc construire l'édifice de sa séquence. On peut à ce niveau relever l'absence ou la rareté d'un métalangage amazighe pouvant expliquer et interpréter le texte amazighe dans le cadre d'une herméneutique spécifique, au travers d'un arsenal théorique lui-même spécifique. Cette absence, au demeurant plus apparente que réelle, s'est vite avérée être un alibi, dans la mesure où on

peut faire appel, sans complexe, aux outils et théories d'analyse de corpus littéraires ou autres, universels. L'essentiel est de rendre compte des multiples configurations de la langue et de la culture amazighes qui n'ont rien à envier aux autres langues et cultures en matière de profondeur et de singularité du rapport aux choses et au monde. Les matériaux de base se constituent essentiellement de connaissances en linguistique, en rhétorique, en stylistique, etc., et d'une culture littéraire permettant d'avoir des repères précis pour mieux se positionner face aux corpus. Quant aux outils, une bonne manipulation des notions grammaticales, rhétoriques et stylistiques s'impose. La maîtrise de certaines méthodes d'exploitation de documents s'avère indispensable : lecture méthodique, commentaire composé, etc.

S'agit-il, ainsi, de rénover les pratiques pédagogiques déjà existantes ou d'en proposer d'autres pour l'enseignement de l'amazighe ? Toujours est-il que l'amélioration de cet enseignement se situe au confluent de plusieurs considérations dont les plus importantes, nous semble-t-il, relèvent du psychologique et du culturel, dans la mesure où il est vital d'évacuer d'abord le sentiment d'infériorité vis-à-vis des autres langues en place, en traitant académiquement la langue amazighe au même pied d'égalité que ces langues qui, certes, bénéficient d'un cumul épistémologique considérable, et dont on peut tirer profit, mais qui ne doivent pas constituer un facteur d'auto-exclusion ou d'«auto-minoration». Plus concrètement, l'enseignement de l'amazighe vise à l'élaboration de stratégies d'étude et lecture de supports linguistiques, littéraires et autres, à partir d'une réflexion basée, aussi bien sur les soubassements culturels de ces supports que sur les attendus pédagogiques de leur transmission. Lesdites stratégies prennent naturellement appui sur celles utilisées pour traiter les autres langues, avec bien sûr une réorientation vers des objectifs spécifiques ne devant en aucun cas déboucher sur le cantonnement de la culture dans le local au nom de la spécificité. Celle-ci, quand bien même elle est garante d'identité, doit prêcher un élargissement d'horizon et de perspectives. En obligeant à mettre ensemble le local et l'universel qui autrement seraient restés pris en otage, chacun à sa manière, par des idéologies cardinales, le concepteur de programmes et de méthodes d'enseignement doit réfléchir sur la coexistence du local et de l'universel, et s'interroger, en définitive, sur les démarches à adopter.

En fait, les discussions avec les enseignants et les étudiants du master « Linguistique et Littérature Amazighes » de la Faculté des Lettres et des

Sciences Humaines Saïs- Université Sidi Mohamed Ben Abdellah-Fès, que nous dirigeons depuis cinq ans, ont fait ressortir qu'un certain nombre de difficultés ont été aplanies grâce au professionnalisme, à l'ouverture d'esprit et à la culture polyvalente des enseignants, lesquels sont parvenus à harmoniser leurs enseignements, en dépit de la présence d'étudiants représentant la quasi-totalité des variantes de la langue amazighe au Maroc. Il est, par ailleurs, indéniable, nous le reconnaissons d'emblée et nous en sommes parfaitement conscients, que la langue d'enseignement n'est pas l'amazighe, mais des tentatives pour que cette dernière le soit, si timides soient-elles, ont été enregistrées.

Revenons aux méthodes d'enseignement et réaffirmons qu'elles s'abreuvent aux sources universelles et humaines de transmission du savoir. Les outils d'analyse de corpus oraux et écrits amazighes s'inscrivent eux-aussi dans ce sens. L'analyse stylistique d'un poème amazighe, par exemple, se fait selon une grille de lecture à laquelle est, théoriquement, soumis tout texte littéraire, interrogé dans ses implications intrinsèques et extrinsèques. Nous entendons par intrinsèque la forme qui héberge le sens. L'étude de cette forme, en dépit de sa pluralité, obéit globalement à des critères et des paramètres issus des tenants et aboutissants de la parole humaine. Ainsi, et à titre d'exemple, une métaphore est, par définition, écart par rapport à la norme dans toutes les cultures. Cela est universel. Ce qui, en revanche, relève du spécifique est la nature morphologique, syntaxique et sémantique de l'écart. Cette nature relève de ce que nous avons auparavant appelé implications extrinsèques, à savoir le référent culturel. Et de fait, une vraie poésie, qui est création esthétique et recréation du réel à travers la redéfinition du rapport de l'homme à la spatio-temporalité avec laquelle il est en interaction permanente, est par définition universelle. Et nous ne trouvons de meilleure illustration pour notre propos que cette formidable citation du grand poète français Saint-John Perse :

> *Par la pensée analogique et symbolique, par l'illumination lointaine de l'image médiatrice, et par le jeu de ses correspondances sur mille chaînes de réactions et d'associations étrangères, par la grâce enfin d'un langage où se transmet le mouvement même de l'Etre, le poète s'investit d'une surréalité qui ne peut être celle de la science. (Perse, 1982 : 107)*

Il n’est ainsi pas absolument nécessaire de plaider une cause qui au fond a déjà pour elle l’autorité de la chose jugée. La preuve en est, entre autres, le rapprochement fait par Mohamed Seghoual entre le poète amazighe Ahmed Ziani et les deux poètes français Baudelaire et Eluard (Seghoual, 2003 : 5-6).

En effet, le socle sur lequel repose l’enseignement de l’amazighe est constitué de plusieurs pratiques discursives à l’intérieur du corpus étudié, afin d’en dégager ce qui relève du local et de l’universel. Et de fait, cette expression de Maurice Blanchot sur le poète allemand Rilke, dont la poésie est conçue comme « *l’intimité respirante, par laquelle le poète se consume pour accroître l’espace et se dissipe rythmiquement* » (Blanchot, 1988 : 186), ne convient-elle pas aussi à certains poètes amazighes, tout en ayant présent à l’esprit la valeur cardinale de la poésie orale et écrite ?! Voici un autre argument en faveur de l’universalité de cette poésie dont l’évolution a subi le même processus que ses semblables concernant le passage de l’oral à l’écrit :

> *La poésie (...) semble n’exister que dans le souffle aéré de la langue et la merveille de la mémoire. Chez les grecs, c’est une distinction qu’elle partageait avec la musique, laquelle se contentait d’accompagner le chant poétique (...) Ce n’est que dans un moment secondaire que la poésie finit par être fixée par écrit et être appelée littérature.* (Gadamer, 2001 : 193)

Il apparaît assez clairement que l’enseignement de la poésie amazighe peut la valoriser en s’inspirant d’expériences poétiques étrangères, et en la mettant au diapason avec les théories d’analyse textuelle en vigueur. Il est vrai, cependant, que chaque culture possède ses propres mécanismes de fonctionnement et de décryptage, mais en assumant naturellement la diversité, les cultures se croisent dans une forme d’unité qui transcende les divergences. L’une des formes de cette unité est le langage poétique évoqué en ces termes par le poète suisse Jaccottet :

> *Le langage de la poésie m’est toujours apparu comme (...) celui qui sait tirer un chant ou une simple chanson, de nos peines, légères ou violentes, de nos voyages - dans le temps, dans l’espace du dehors comme dans celui du dedans -, qui bâtit une musique même à partir de l’ombre et de l’absence.* (Jaccottet, 2002 : 9)

II. Polyvalence et questions de méthode

Reste un point sur lequel nous voudrions nous expliquer, c'est la polyvalence. En effet, réfléchir et s'interroger sur la coexistence de plusieurs disciplines au sein d'un seul master amène à réfléchir d'abord sur la question de la spécialisation. Peut-on proposer des formations entièrement spécialisées dans le domaine des études amazighes qui, institutionnellement parlant, sont, malgré les acquis, à leur début ? La contrainte de la polyvalence, ne s'avère-t-elle pas féconde à un moment où certaines disciplines ne bénéficient pas encore du cumul épistémologique requis quantitativement et qualitativement ? Et la polyvalence, relève-t-elle de la simple juxtaposition, d'une réunion purement matérielle en une même structure d'éléments hétérogènes qui resteraient, le cas contraire, dispersés ?

Quelles que soient les réponses que l'on pourra apporter à ces questions, et du seul fait que l'on soit amenés à se les poser, la diversité de nos enseignements semble s'imposer, et elle est justifiée par nos démarches et nos intentions. Il est évident que l'un de nos objectifs majeurs était l'introduction de l'amazighe à l'université. Ce faisant, nous avons adopté une démarche progressive commençant par l'enseignement général pour aboutir à la spécialisation, selon une logique prônant l'unité dans la diversité : diversité des textes étudiés, diversité des genres, diversité des approches, variété encore dans les disciplines, variété également dans les objectifs de chaque enseignement. Mais à ces différents facteurs d'hétérogénéité il faudrait associer notre ambition d'étudier les différentes composantes de la culture amazighe selon des paramètres académiques, à même de l'éloigner de tout impressionnisme et folklorisme. Dans ce cas, l'enseignement général et l'enseignement spécialisé se valent, et on serait loin de cette « structure anthropologique de l'imaginaire » qui valorise le singulier aux dépends du multiple.

Quoi qu'il en soit, l'expérience nous a montré que c'est de la diversité que naît le spécifique et vice versa. A titre d'exemple, les travaux réalisés par nos étudiants dans le cadre de leurs mémoires de master durant les cinq dernières années, constituent un fonds documentaire considérable pour les chercheurs dans le domaine de la culture amazighe, a fortiori pour les étudiants desquels dépend indéniablement la promotion de cette culture à l'université. A supposer donc que lesdits travaux restent divers, cette diversité

ne devrait nullement leur nuire ; elle devrait, au contraire, être revendiquée comme totalement légitime. Nous voudrions ici emprunter une citation, en dépit de l'impression d'incongruité qu'elle peut donner, à Gérard Genette, et qui pourrait corroborer notre propos :

> *Le statut d'œuvre n'épuise pas la réalité, ni même la littérarité du texte littéraire […]. Le fait de l'œuvre (l'immanence) présuppose un grand nombre de données transcendantes à elle, qui relèvent de la linguistique, de la stylistique, de la sémiologie, de l'analyse des discours, de la logique narrative, de la thématique des genres et des époques, etc. […] Il faut donc admettre la nécessité, de plein exercice, d'une discipline assumant ces formes d'études non liées à la singularité de telle ou telle œuvre, et qui ne peut-être qu'une théorie générale des formes littéraires – disons une poétique.* (Genette, 1972 : 10)

Que cette unité d'inspiration s'impose, c'est certain. Nous nous sommes efforcés dans nos enseignements à allier les exigences de la pluridisciplinarité à l'étendue de la culture amazighe qui transfigure les théories et les approches en fonction de ses composantes. Et par un autre biais, nous avons toujours manifesté un intérêt particulier à la collecte de textes oraux et à leur transcription et consignation. De toutes ces opérations dépend la sauvegarde du patrimoine culturel amazighe. C'est ainsi qu'à l'intérieur du genre se dessinent des sous-ensembles d'études consacrées à différents aspects de la culture. De la poésie au conte en passant par le proverbe, le mouvement d'échange est constant. Et c'est d'ailleurs ce qui explique la polyvalence. Nous avons regroupé dans le cursus de formation, de façon cohérente et selon les catégories de faits et significations, plusieurs disciplines : linguistique, littérature, sociologie, anthropologie, etc., qui entretiennent entre elles des rapports nombreux transcendant par là les spécificités et le cloisonnement disciplinaire. Il est ainsi clair que pour collecter des textes oraux, l'étudiant doit être au fait des théories et techniques que lui offrent la sociologie et l'anthropologie, entre autres.

Il est, en définitive, peu fructueux qu'à ce stade de l'introduction de l'enseignement de l'amazighe à l'université, on puisse isoler les disciplines les unes des autres et couper ce mouvement d'aller et retour entre elles. C'est dans cette mise en rapport féconde de plusieurs approches et théories que l'on voit l'utilité de la polyvalence. Indissolublement, ces approches et théories vont ensemble dans une démarche d'élucidation culturelle régie par des standards

de la recherche scientifique universitaire. Ce postulat méthodologique implique que soit traitée la culture amazighe au même niveau que les autres cultures, ayant très tôt bénéficié des apports de la recherche universitaire, mais n'ayant en aucun cas l'exclusivité de rayonnement. De la même façon, et symétriquement, les travaux d'érudition devraient trouver place dans notre enseignement de l'amazighe, afin d'éviter les études superficielles et ponctuelles, ne s'inscrivant pas dans la pure démarche systémique. Ce que l'on entend par travaux d'érudition touche aux liens intratextuels et extratextuels qui rattachent les œuvres du corpus étudié et en dégagent des idées et des visions du monde, elles-mêmes rattachées au patrimoine culturel universel. Plus complexe, et par là plus probant ce dernier rattachement. Mais le travail d'interprétation et de confrontation des savoirs déplace la « sensibilité » locale vers une pensée vaste. Qu'il s'agisse donc de lire le local à l'aune de l'universel, ou d'enrichir l'universel par le local, on voit bien l'unité de méthode et d'intention qui sont les nôtres. Telle est, en effet, notre position, ambitieuse certes, basée sur une évidence argumentée, mais porteuse de grand espoir pour les études amazighes à l'université marocaine.

Ainsi, l'enseignement de la langue amazighe se situe aux confluents de diverses disciplines et doit répondre à plusieurs défis. Des formes nouvelles ne cessent d'apparaître sur la scène littéraire amazighe. Elles expriment aussi bien des thèmes contemporains que des thèmes du passé. Les styles sont influencés par le monde extérieur, et se sont adaptés à ces influences. L'on signale, par ailleurs et avec bonheur, que la littérature amazighe s'est développée notamment après son passage à l'écrit. Il faut dire, pour finir, que l'enseignement de l'amazighe doit être transversal, car l'art amazighe est présent dans plusieurs disciplines et secteurs d'activités.

Et pour que la langue et la culture amazighes soient des outils de développement, elles ne doivent être soumises ni aux schémas réducteurs d'une pensée exclusive, ni aux aléas conjoncturels. La langue est institutionnellement reconnue. Elle doit être structurée de manière à lui permettre de relever les défis auxquels elle fait face. Le discours sur la langue amazighe a changé. Il porte désormais les marques de maturité, d'objectivité et de professionnalisme. Et ce discours devient particulièrement efficient lorsqu'il s'agit de diffusion et de commercialisation du savoir.

Bibliographie :

Blanchot, M. (1988), *L'espace littéraire*, éd. Gallimard, « Folio essais », Paris.

Gadamer, H-G. (2001), *La philosophie herméneutique* (éd. et trad. de Jean Grondin), Paris, PUF, « Epiméthée ».

Genette, G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.

Une constellation, tout près : poètes d'expression française du 20ème siècle, choisis par Jaccottet, P. (2002), éd. Philippe Jaccottet, Genève, La Dogana.

Perse, S-J. (1982), « Sécheresse », in : *Œuvres complètes*, éd. Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », Paris.

Seghoual, M. (2003), « Approche linguistique d'un texte rifain du poète Ahmed Ziani », in : *Etudes et documents berbères* 21.

IMMERSION EN BASQUE AU PAYS-BASQUE NORD : QUELLES CAPACITÉS BILINGUES ONT LES ÉLÈVES EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE ?

Beñat LASCANO
Université de Pau et des Pays de l'Adour - IKER UMR 5478

In the Northern Basque-country, nowadays the transmission of the Basque language is mostly done by bilingual schools. Among these schools are the immersive ones, where the minoritary language Basque is used as the main language of instruction. We are interested in studying three oral narrative discurse skills both in Basque and French, which are acquired in primary school: narrative autonomy, text planning, and the production of text organizers. Results show that Basque-medium education fosters not only the acquisition of Basque in both Basque L1 and L2 children, but also the development of the majority language French.

Introduction

Depuis plus d'une quarantaine d'années, deux principaux modèles d'enseignement bilingue se sont développés au Pays-Basque Nord (Pays-Basque de France), en utilisant en partie la langue basque comme langue d'instruction (modèle à parité horaire et modèle immersif). Ces modèles, devenus les principales voies de transmission de la langue basque aux nouvelles générations, soulèvent des questions de société quant à l'acquisition linguistique que les élèves y développent. La question de départ de cette recherche est la suivante : quelles sont les capacités linguistiques en basque et en français que les élèves scolarisés en modèle d'enseignement bilingue ont développés en fin de scolarité primaire ? Les deux langues sont-elles maîtrisées de manière équivalente? Y a-t-il une différence selon la langue première de l'élève (que celle-ci soit le français ou le basque) ? C'est en voulant apporter une réponse qualitative à ces questionnements que des productions d'élèves bilingues ont été enregistrées et étudiées.

Après une rapide contextualisation sociolinguistique du Pays-Basque Nord, nous présenterons les corpus étudiés et leur mode d'obtention. Enfin, nous présenterons la méthodologie d'analyse choisie et les principaux résultats obtenus.

I. Situation sociolinguistique du Pays-Basque Nord et enseignement en langue basque

La situation sociolinguistique du Pays-Basque Nord (PBN) offre un excellent terrain de recherche en matière de linguistique, d'acquisition du langage et de bilinguisme. En effet, la langue basque est enseignée dans diverses écoles, elle est même utilisée comme langue d'instruction dans deux modèles d'enseignement. Cependant, il s'agit d'une langue que l'on peut qualifier de minoritaire, et même de minorée, au vu de la relation diglossique qu'elle entretient avec le français (langue internationale et hégémonique) (Coyos, 2010a). Ce n'est pas une langue officielle en France. C'est une langue nationale qui a été qualifiée de langue « sérieusement en danger[1] » dans le dernier atlas des langues en danger réalisé par l'UNESCO (Moseley, 2010). Cette classification se base sur plusieurs critères, comme le taux de locuteurs, la transmission de la langue, l'attitude des locuteurs, etc.

D'après la dernière enquête sociolinguistique menée sur le terrain (Eusko Jaurlaritza, 2011), c'est 21,4 % de la population du PBN qui serait bilingue, soit 51 000 personnes sachant aussi bien le basque que le français. Concernant la transmission du basque, c'est 19,5 % de la population pour qui le basque est la langue première. Toutefois, ces chiffres sont beaucoup plus intéressants à regarder selon l'âge de la population : chez les plus âgés, les 30 % de bilingues ont eu le basque comme langue première alors que parmi les 16/24 ans, il y a 17,9 % de bilingues et seul 7,7 % dont le basque est la langue première. Nous nous rendons ainsi compte que l'école est devenue la principale source de transmission de la langue basque aux jeunes générations.

Au PBN, il y a deux modèles d'enseignement bilingue (utilisant le basque comme langue d'instruction et dont le but est que les élèves deviennent bilingues basque-français). D'une part se trouvent les écoles à parité horaire,

1 Ceci au Pays-Basque Nord, où la situation de la langue basque est plus critique que la moyenne de l'ensemble de la zone où elle est parlée.

écoles publiques ou privées confessionnelles, donnant en scolarité primaire la moitié des heures d'enseignement en basque et l'autre en français. D'autre part, les écoles dites immersives[1] (écoles privées associatives, fédérées au sein de l'association SEASKA), utilisent le basque comme seule langue d'instruction des disciplines non linguistiques, ainsi qu'en dehors des cours, lors des moments périscolaires. Le français est progressivement introduit et enseigné à partir de 7 ans, lors des cours de français.

Les deux modèles d'enseignement ont connu un succès croissant depuis leur création (en 1969 pour la première classe immersive et en 1983 pour la classe à parité horaire, Coyos, 2012), et de plus en plus de parents choisissent d'y inscrire leurs enfants. 37,2 % des élèves suivent une filière bilingue en école primaire, puis ce chiffre diminue lors du passage au secondaire (16,2 % des élèves au collège, et 9,5 % au lycée) (OPLB, 2015a).

Les modèles d'enseignement suivent les programmes fixés par le Ministère de l'Éducation Nationale. Les objectifs visés par ces écoles en fin de scolarité primaire sont les suivants :

- Niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en basque pour les écoles à parité horaire (OPLB, 2008)
- « *faire en sorte que l'élève dispose d'un même niveau de maîtrise des deux langues, français et basque* » pour les écoles immersives (Coyos, 2010b). Soit que les élèves apprennent les deux langues d'une manière relativement « naturelle », comme s'acquiert la langue maternelle, en plus d'assimiler des compétences dans les disciplines non-linguistiques.

Au vu de ces objectifs, et étant donné que la majorité des élèves suivant un enseignement dans un modèle bilingue est en école primaire, j'exposerai ici les résultats d'analyse des productions d'élèves en fin de scolarité primaire immersive (dont l'objectif est de rendre les élèves bilingues, de manière assez équilibrée, en fin de scolarité, soit à 11 ans).

1 Le terme immersif est ici utilisé au sens large. En effet, il s'agit d'une véritable immersion dans le cas où le basque n'est pas la L1 des élèves (qui sont donc scolarisés en une langue qui est leur L2). Cependant, dans la mesure où le basque est une langue minorée au PBN, le terme « immersif » est aussi utilisé dans le cas où le basque est la L1 de l'élève (il s'agirait d'une sorte de modèle de maintien linguistique, visant à faire acquérir les langues faibles et fortes présentes dans l'environnement sociolinguistique de l'enfant).

Nous présenterons dans le point suivant la méthodologie suivie et la nature du corpus recueilli.

II. Collecte des données

Ce travail analyse les capacités des élèves en basque et français, en étudiant leur langage en cours de fonctionnement. Pour permettre cette analyse discursive (Bronckart, 1996 ; Garcia-Azkoaga et al., 2009, 2015), nous avons enregistré des productions narratives orales d'élèves dans 5 écoles différentes, de manière transversale. Nous avons proposé la même tâche de production à des élèves de 6 ans (première année de scolarité primaire), de 9 ans (troisième année) et de 11 ans (dernière année). La tâche en question était la suivante : raconter à l'oral un conte merveilleux à un camarade de classe après qu'un adulte a raconté ce même conte une première fois et à l'aide d'un album d'images. Le conte et l'adulte sont méconnus de l'enfant.

Le paramètre de l'oralité et celui du genre textuel conte de fées ont été choisis pour permettre à tous les élèves de réaliser la tâche. Les élèves de 6 ans apprennent à lire et à écrire à cet âge-là (en basque dans le système immersif), il aurait été trop difficile pour eux d'écrire en deux langues à cet âge-là, nous avons donc opté pour l'oralité. D'autre part, le genre textuel conte de fées est un genre utilisé tout au long de la scolarité primaire. C'est un des premiers genres que l'enfant connaît et apprend à utiliser. Il est le support de nombreuses activités verbales à l'école, dans leur L1 comme dans leur L2 (Almgren *et al*., 2009 ; Aytekin, 2011 ; Manterola, 2010). Un autre avantage du choix du genre textuel conte de fées est le fait qu'il offre de nombreuses voies d'analyse du langage par le biais des outils qu'il mobilise : plan standard, suivant la progression de la séquence narrative, déplacement de la référence et construction de la diégèse, du monde du récit ayant sa logique et ses coordonnées spatio-temporelles propres (Adam, 1992, 1994 ; Adam & Revaz, 1996 ; Hickmann, 2004). Ce genre textuel a, de plus, été le support de nombreuses recherches sur lesquelles j'ai pu m'appuyer afin de choisir mes voies et méthodologies d'analyses et de formuler mes hypothèses (Akinçi, 2002 ; Almgren *et al*., 2009 ; Berman et Slobin, 1994 ; Garcia-Azkoaga *et al*., 2015 ; Manterola *et al*., 2012a).

Dans le but de recueillir le corpus le plus homogène possible, voici le protocole semi-expérimental que nous avons mis en place (inspiré de celui mis en place par le groupe de recherche HIJE : Almgren *et al*., 2008 ; Manterola, 2010). Un adulte racontait un conte à un groupe de 5/6 élèves dans une salle de classe, en leur montrant les images correspondantes d'un album ; un adulte racontait le conte *Mattin Zaku* en basque, histoire d'un jeune garçon allant

chercher de l'argent chez le roi, et un autre adulte le conte *Étincelle* en français, histoire d'une jeune fille allant chercher du feu chez la sorcière[1]. Ensuite, l'album était cédé au premier élève, qui racontait le conte au deuxième (les autres, pendant ce temps là, n'étaient plus dans la classe). Puis, le deuxième le racontait au troisième, et ainsi de suite, jusqu'à ce que tous les élèves du groupe passent. La même activité était ensuite réitérée avec un autre groupe. Chaque récit a été filmé et enregistré. Les productions sont donc assez dirigées, et afin de recueillir les récits les plus complets possibles, nous disions aux élèves de raconter du mieux qu'ils le pouvaient, car les enregistrements allaient être montrés aux classes inférieures. Dans la mesure du possible, les adultes présents n'intervenaient pas lors des récits des élèves (sauf si ceux-ci étaient bloqués et qu'ils avaient besoin d'aide pour reprendre le fil de l'histoire).

Les enregistrements ont été effectués dans 5 écoles différentes : trois écoles bilingues à parité horaire (dans lesquelles ont été enregistrés des élèves bilingues et des élèves monolingues français) et deux écoles immersives. Nous parlerons dans cet article des productions des élèves des écoles immersives (ainsi que de celles des élèves monolingues, utilisées comme références quant à l'acquisition du français). Il s'agit des écoles *ikastola* d'Hasparren et de Biarritz. Les enregistrements ont été effectués en mai, juin 2012 (élèves de 9 et 11 ans) et novembre et décembre 2013 (élèves de 6 ans).

Les villes d'Hasparren et Biarritz ont été choisies selon le contexte sociolinguistique qu'elles offrent. En effet, nous voulons voir quels sont les effets d'un enseignement immersif en basque chez des élèves dont la langue première est le basque et chez des élèves dont la langue première est le français. Nous avons donc choisi des élèves dont la L1 est le basque et issus d'un milieu urbain plutôt bascophone (Hasparren), et des élèves dont la L1 est le français et issu d'un milieu urbain plutôt francophone (Biarritz). Pour déterminer cette L1 des élèves, nous leur avons fait passer un petit questionnaire, concernant leurs habitudes linguistiques extra-scolaires (langue(s) parlée(s) avec les parents ou les autres membres de la famille, lors des activités extra-scolaires). Finalement, le corpus de texte que nous avons transcrit est composé d'échantillons « Basque L1 » (productions d'élèves d'Hasparren dont le basque est la L1), d'échantillons « Basque L2 » (productions d'élèves de Biarritz dont le français est la L1 (et donc le basque leur L2, leur langue de scolarisation), et d'échantillons monolingues (élèves dont le français est la seule langue, de domicile comme de scolarisation). Nous

1 La structure des deux contes est volontairement identique: à chaque fois les héros font la rencontre de trois adjuvants au cours de leur voyage, qui les aideront à remplir trois épreuves leur donnant accès à l'objet de leur quête, leur permettant d'atteindre une situation finale heureuse.

considérerons les enfants des échantillons basques L1 comme références de l'acquisition naturelle du basque, et les échantillons d'élèves monolingues comme références de l'acquisition naturelle du français. Nous étudierons ainsi les acquisitions linguistiques développées par les différents profils d'élèves du PBN (avec une attention particulière pour les capacités en basque et en français des élèves bilingues).

Les transcriptions respectent l'orthographe de chaque langue et elles tentent de rendre compte le plus fidèlement possible des phénomènes survenus lors de la production des élèves (mauvaises prononciations, pauses et silences, etc).

Le corpus des textes dont nous allons présenter l'analyse se compose de 47 transcriptions : 8 récits en basque et 8 récits en français des élèves de l'échantillon basque L1 11 ans (élèves L1 basque d'Hasparren), 11 récits en basque et 11 récits en français des élèves de l'échantillon basque L2 11 ans (élèves L1 français de Biarritz), et 9 récits en français des élèves de l'échantillon MonoL 11 ans (élèves monolingues français de Saint Pierre d'Irube et d'Espelette).

Les échantillons étant composés de 8 à 11 élèves, nous permettant de faire une étude de cas. Il s'agira de voir si les résultats, trouvés à travers le monde en étudiant des populations similaires, se retrouvent dans nos classes bilingues (immersives) au Pays-Basque Nord.

J'expliquerai dans le prochain point quels axes et méthodologie d'analyse nous avons choisi afin d'étudier les capacités linguistiques des élèves composant notre corpus, avant de révéler les résultats.

III. Trois axes d'analyse

Mon travail se base sur l'étude de trois capacités discursives des élèves : l'autonomie narrative, la planification textuelle et thématique et l'utilisation des organisateurs textuels.

1. Autonomie narrative

L'autonomie narrative est une des premières capacités qu'un enfant acquiert dans la maîtrise de la langue. Il s'agit de la capacité à raconter le conte

de fées sans besoin d'interventions extérieures (interventions de l'adulte-auditeur). Elle nous indiquera le niveau d'avancement des élèves dans la maîtrise de leur L1 et de leur L2. Cette autonomie s'acquiert progressivement. L'élève est d'abord dans une co-construction du récit avec l'adulte : celui-ci dirige le récit, guide l'enfant, la relation entre les deux est dialogale. Ensuite, l'élève gérera lui-même cette co-construction, et sollicitera de l'aide lorsqu'il en aura besoin, avant de ne plus avoir besoin d'aucune aide et d'être capable de mener à bien son récit tout seul (Almgren et Idiazabal, 2016 ; Manterola, 2010). Dans le cas du protocole similaire à celui que nous avons utilisé, les enfants ont acquis leur autonomie vers 7/8 ans (et cette acquisition a été plus rapide lors des récits en L1).

Pour étudier cette capacité sur notre corpus, j'ai compté le nombre de fois où les enfants ont été bloqués dans leurs récits, le nombre de fois où il a fallu que l'adulte (ou l'autre élève-auditeur) intervienne afin que le conteur retrouve le fil de l'histoire, et qu'il continue à mener à bien sa tâche. Nous avons considéré qu'un élève est autonome si l'adulte est intervenu moins de 4 fois (autonomie totale pour 0 intervention).

2. Planification thématique et textuelle

La deuxième capacité linguistique que j'ai étudiée est celle de planification thématique et textuelle, qui nous renseignera sur l'avancement de la maîtrise du genre textuel « conte de fées ». Il s'agit de voir si les structures narratives construites par les élèves étaient complètes. Nous avons vérifié qu'il ne manquait pas, dans les différentes phases du récit, d'action, d'événement ou de situation qui aurait pu remettre en cause la compréhension du conte (soit de contenu thématique appartenant à l'action « une » du conte, selon Adam, 1994 ; Adam et Revaz, 1996). Cette capacité aussi s'acquiert progressivement : entre 8 et 10 ans selon les études (Akinçi, 2002 ; Almgren *et al.*, 2009 ; Berman et Slobin, 1994 ; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015 ; Manterola, 2010). Les enfants produisent dans un premier temps leurs textes en énonçant les contenus thématiques les uns après les autres (en suivant la chronologie de leur mémoire et il arrive qu'ils en oublient certains, sans penser aux conséquences que cela peut avoir dans la compréhension globale du texte), avant de prendre en compte la totalité de la structure narrative au moment de son récit (soit sans oublier les contenus importants, et en marquant les relations d'opposition, de logique, de temps, etc., entre ces contenus).

Nous avons regardé le nombre de contenus thématiques manquant dans chaque conte, ainsi que la phase de la séquence narrative dont provenaient ces manques (situation initiale, perturbation, enchaînement d'actions, résolution, situation finale). Nous obtenons ainsi le classement suivant :

- Profil A : contenu(s) manquant(s) de la phase d'enchaînement d'action et aussi d'une autre phase du récit.
- Profil B : contenu(s) manquant(s) soit de la phase d'enchaînement d'action soit d'une autre phase du récit.
- Profil C : tous les contenus nécessaires (21 dans chaque conte) sont présents.

3. Connexion

Comme dernier axe d'analyse, j'ai choisi une compétence plus linguistique, qui nécessite un apprentissage spécifique dans chacune des langues et qui est, a priori, plus difficilement transférable d'une langue à l'autre (Idiazabal et Larringan, 1997 ; Larringan et al., 2015). La connexion mobilise des outils linguistiques précis pour articuler les différents contenus thématiques du conte de fées : la cohésion verbale et des organisateurs textuels. L'élève produit dans un premier temps une petite diversité d'organisateurs polyfonctionnels, qu'il va beaucoup répéter, en utilisant quasiment un organisateur dans chaque énoncé, lorsqu'il réfléchit au prochain contenu qu'il dira. Il aura ensuite une conception plus globale de son récit. Il produira une plus grande variété d'organisateurs textuels, plus spécifiques, qu'il utilisera pour articuler les énoncés et les groupes d'énoncés entre eux (organisant son texte au niveau local et global). Cette maîtrise s'acquiert entre 7 et 9 ans (Almgren et al., 2009 ; Garcia-Azkoaga *et al*., 2015 ; Manterola, 2010). J'ai donc procédé au relevé des organisateurs textuels produits par les élèves lors de leurs récits (selon les critères fixés par Bronckart, 1984 ; Manterola, 2010), et j'ai classé ces éléments linguistiques en trois groupes : groupe des archiconnecteurs (coordonnant « *et* », suivi la plupart du temps et selon l'élève de « *alors* », « *puis* » ou « *après* »)[1], groupe des organisateurs textuels temporels (coordonnants, subordonnants, syntagmes nominaux et formes adverbiales à valeur temporelle, etc) et groupe des autres organisateurs textuels (fonctions logiques, modales, etc).

1 Les archiconnecteurs sont les organisateurs textuels tellement produits qu'ils ne reflètent pas vraiment une articulation de contenus thématiques ou d'énoncés. Ils sont produits comme des réflexes verbaux, lorsque l'enfant hésite, qu'il réfléchit au contenu suivant.

Les organisateurs textuels temporels ont fait l'objet d'une attention particulière. Nous avons regardé la manière dont les élèves les utilisaient lors de leurs récits, afin d'organiser l'axe du temps et de marquer des relations entre les contenus thématiques. En plus de la diversité des organisateurs temporels produits, nous avons regardé les fonctions de connexion pour lesquelles ils avaient été mobilisés (connexion de niveau local ou global), et les contes ont de nouveau été classés par profils qualitatifs.

- Le profil A est le plus basique : l'élève n'a pas produit d'organisateurs textuels temporels et toute la connexion du texte a été faite à l'aide d'archiconnecteurs.
- Le profil B est un profil intermédiaire : l'élève a produit des organisateurs textuels temporels pour une connexion de niveau local (liant des énoncés entre eux, au sein de la phrase : juxtaposition, coordination et subordination), marquant ainsi la hiérarchie entre les contenus d'avant plan et ceux d'arrière plan.
- Le profil C est le plus complet : l'élève a produit des organisateurs textuels temporels pour une connexion de niveau de la structure textuelle globale (organisant des phrases ou des groupes de phrases entre eux, les phases de la séquence narrative), marquant ainsi la différence entre le temps du récit (celui de la diégèse) et celui de la narration (de la situation d'énonciation).

4. Hypothèses de recherches

Mes hypothèses de recherches sont basées sur d'autres études ayant été effectuées dans des conditions similaires (notamment les études menées par les chercheurs du groupe de recherche HIJE : Almgren *et al.*, 2009 ; Almgren et Idiazabal, 2016 ; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2009 ; Manterola, 2010). En fin de scolarité primaire (à 11 ans) :

- Tous les élèves auront acquis la compétence monologale en basque comme en français, avec peut-être un avantage pour les élèves racontant en leur L1.
- Tous les élèves auront produit des structures narratives complètes (meilleur profil de planification textuelle), en basque comme en français.
- Tous les élèves bilingues auront le meilleur profil de connexion (connexion de niveau textuel global) en basque. Tous les élèves

monolingues l'auront en français, ainsi que la majorité des élèves bilingues (mais peut-être pas tous, car cette capacité est plus difficile à transférer d'une langue à l'autre, et la langue d'instruction des élèves bilingues est ici principalement le basque). Il est aussi probable que les élèves racontant dans leur première langue produisent une plus grande variété d'organisateurs textuels temporels.

Le point suivant exposera les résultats obtenus, puis une interprétation de ces données.

IV. Résultats et interprétations

Les résultats des différents classements des productions d'élèves par profil sont exposés sur le tableau suivant :

AUTONOMIE NARRATIVE (%)					
Profils d'autonomie	BASQUE		FRANÇAIS		
	Basque L1	Basque L2	Basque L1	Basque L2	MonoL
Autonomie	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**
PLANIFICATION TEXTUELLE					
Profils de planification	BASQUE		FRANÇAIS		
	Basque L1 (98%[1])	Basque L2 (99%)	Basque L1 (99,4%)	Basque L2 (98%)	MonoL (91%)
A					33 %
B	37,5 %	27 %	12,5 %	36 %	**56 %**
C	**62,5 %**	**73 %**	**87,5 %**	**64 %**	11 %
CONNEXION					
Profils de connexion	BASQUE		FRANÇAIS		
	Basque L1 (20[2])	Basque L2 (20)	Basque L1 (27)	Basque L2 (36)	MonoL (25)
A					12 %
B	25 %	18 %			
C	**75 %**	**82 %**	**100 %**	**100 %**	**88 %**

Tableau I : résultats des profils d'autonomie narrative, de planification textuelle et de connexion des échantillons Basque L1, Basque L2 et MonoL (à 11 ans)

Comme je le pensais, tous les élèves ont acquis leur autonomie narrative en fin de scolarité primaire (grande ou totale autonomie), tant lors des récits en basque qu'en français. Un léger avantage est aussi apparu pour les élèves s'exprimant en leur langue première, avec un peu plus de profils d'autonomie totale (le résultat des MonoL en français est entre ceux des Basque L1 et des Basque L2, bousculant avec ce détail notre hypothèse concernant l'autonomie narrative[1]).

En ce qui concerne la planification textuelle et thématique, je pensais que tous les élèves auraient produit des structures narratives complètes à 11 ans, mais cela n'a pas été le cas. Dans mon étude de cas, la majorité des élèves bilingues ont produit des structures narratives complètes, en basque comme en français (et une minorité ont eu le profil intermédiaire), avec de légers meilleurs résultats produits par les élèves racontant le conte dans leur seconde langue. Chez les élèves monolingues en revanche, la majorité des élèves ont eu le profil intermédiaire, et le meilleur profil a été minoritaire (de plus, il y a aussi encore à 11 ans des élèves ayant eu le profil moindre de planification textuelle). Il apparaît donc que les élèves structurent mieux leurs récits dans leur langue seconde. Ces résultats rejoignent les résultats obtenus par les élèves du Pays-Basque Sud, l'explication étant que les élèves se sentent plus libres par rapport au modèle qui leur est donné en leur première langue, mais qu'ils le suivent de plus près lors des récits en langue seconde (Manterola, 2010).

Enfin, en ce qui concerne les résultats de connexion, je vois en basque que les deux échantillons bilingues ont produit la même variété d'organisateurs textuels temporels (20). Ils en ont produit plus en français : les Basque L2 ont produit la plus grande variété, ensuite les Basque L1 et enfin les MonoL. Ces données n'avaient pas été prévues par mes hypothèses, mais les nombres d'élèves n'étant pas les mêmes (et étant assez limités), il sera plus intéressant de voir les répartitions de profils qualitatifs. En basque, la majorité des Basque L1 et des Basque L2 ont montré le meilleur profil de connexion (75 % en L1 et 82 % en L2), soit une capacité à utiliser des organisateurs textuels temporels pour différencier les contenus d'avant et d'arrière plan et pour différencier le temps du récit et celui de la narration. Les autres élèves ont montré le profil intermédiaire. En ce qui concerne les textes en français, tous les élèves bilingues ont montré le meilleur profil, ainsi que la majorité des élèves

1 Voir le détail des chiffres sur Lascano, 2016.

monolingues, dont 12 % ont aussi montré le profil le plus faible (seuls les archiconnecteurs ont été utilisés), ce qui n'était pas prévu dans les hypothèses (nous pensions que tous les MonoL auraient eu le meilleur profil en français et des scores meilleurs que les bilingues, mais ce n'est pas le cas).

Maintenant que les résultats obtenus lors de mon étude de cas ont été exposés, je peux émettre des conclusions quant aux capacités linguistiques acquises lors d'une scolarité primaire immersive au PBN.

V. Conclusion

J'ai étudié trois capacités discursives d'élèves bilingues en fin de scolarité primaire immersive (dont la langue d'instruction principale est le basque, langue minoritaire du PBN), en basque et en français, en se basant sur leurs productions narratives orales (et en comparant les productions en français à celles d'élèves monolingues).

La conclusion générale de mon étude de cas est qu'en fin de scolarité primaire immersive, tous les élèves bilingues sont autonomes en basque et en français (tout comme les élèves monolingues en français), la majorité maîtrise la capacité de planification textuelle et thématique en basque et en français (contrairement aux monolingues en français, où la majorité n'a pas montré le meilleur profil), et la majorité des élèves bilingues montre le meilleur profil de connexion en basque et tous le montrent en français (ainsi que la majorité des monolingues). Je vois donc que ces trois capacités discursives se transfèrent d'une langue à l'autre, car ici les élèves suivent un enseignement en basque, et une maîtrise symétrique se retrouve lors des productions en français.

Ces données ont été à la hauteur des résultats espérés, et vont même au-delà (en ce qui concerne la capacité de connexion en français des élèves suivant un modèle d'enseignement en basque notamment). Ils montrent le succès des acquisitions linguistiques ayant lieu en suivant des modèles d'enseignement immersif utilisant une langue minoritaire comme langue d'instruction (dans le contexte actuel du PBN en tout cas). Il apparaît ici que les enfants suivant le modèle immersif développent des capacités langagières en basque ainsi qu'en français en fin de scolarité primaire. Le modèle d'immersion (d'enseignement en langue minoritaire) permet en situation de diglossie l'apprentissage des deux langues : la langue minoritaire est apprise en tant que langue de scolarité

(et elle est maintenue dans le cas où cette langue est aussi la langue première de l'élève), et la langue dominante continue de se développer (en partie grâce aux transferts linguistiques ayant lieu d'une langue à l'autre), elle est également apprise car elle est aussi très présente dans l'environnement sociolinguistique de l'enfant[1].

Bien entendu les recherches sont à poursuivre (en prenant d'autres axes d'analyses ou une population plus âgée), mais il est probable que les résultats obtenus témoignent encore des succès du modèle immersif et du bilinguisme, comme l'ont montré bien d'autres recherches traitant ce sujet (voir par exemple Dalgalian, 2000 ; Lüdi, 1998 ; Tresse, 2004).

1 Notons que parfois les capacités en cette langue dominante sont supérieures chez les élèves bilingues que des élèves monolingues, comme nous l'avons vu avec la connexion dans notre étude de cas.

Références bibliographiques

Adam, J. M. (1992), *Les textes : types et prototypes,* Paris, Nathan.

Adam, J. M. (1994), *Le Texte narratif : traité d'analyse pragmatique et textuelle,* Paris, Nathan.

Adam, J. M. et Revaz, F. (1996), *L'analyse des récits,* Paris, Seuil.

Akinçi, M. A. (2002), *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans,* Lincom, Europa.

Almgren, M., Beloki, L., Manterola, I. (2008), « The acquisition of narrative skills in Spanish L1 and L2 speakers », *[Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistic Symposium],* Somerville, Cascadilla, p146-156.

Almgren, M., Idiazabal, I. et Manterola, I. (2009), « Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean », *Euskera* : *54*(2), p683-721.

Almgren, M., et Idiazabal, I. (2016), « Immersion et submersion, deux modèles opposés pour enseigner en langue seconde », [*Mélanges en l'honneur de Francis Favereau (sous presse)*].

Aytekin, H. (2011), « Le conte et son exploitation dans une classe de langue étrangère », *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), p 137-153.

Berman, R. et Slobin, D. (1994), *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, Erlbaum.

Bronckart, J. P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif,* Paris, Delachaux et Niestle.

Bronckart, J. P. (1984), « Les opérations temporelles dans deux types de textes d'enfant », *Bulletin de Psychologie*, *371*, p653-666.

Coyos, J. B. (2010a), « Hizkuntza-ukipena », *[Soziolinguistika eskuliburua],* Vitoria-Gasteiz, Service éditorial du Gouvernement Basque. p135-184.

Coyos, J. B. (2010b), « État des lieux de l'enseignement scolaire du basque en France », *Les Langues Modernes, 4, p*32-37.

Coyos, J. B. (2012), « L'enseignement de la langue basque en France. Essai d'evaluation de son impact dans la société », *[L'enseignement des langues vernaculaires : défis linguistiques, methodologiques et socio-economiques],* Paris, L'Harmattan, p17-44.

Dalgalian, G. (2000), *Enfances plurilingues,* Paris, L'Harmattan.

Eusko Jaurlaritza, (2011), *Ve enquête sociolinguistique. Pays-Basque, Communauté Autonome Basque, Navarre, Pays-Basque Nord,* Vitoria-Gasteiz, Service Central des Publications du Gouvernement Basque.

Garcia Azkoaga, I., Idiazabal, I. et Larringan, L.-M. (2009), « Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo », *Estudos linguísticos, 3*, p211-227.

Garcia-Azkoaga, I., Idiazabal, I. et Larringan, L. M. (2015), « Narratze-trebetasunen garapena. Ipuin bera eta ume bera hiru adin ezberdinetan », *[Eridenen du zerzaz kontenta: sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947- 2008)],* Bilbo, UPV/EHU, p227-244.

Hickmann, M. (2004), « Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langues », *La cohésion chez l'enfant, CALaP*, *24*, p13-31.

Idiazabal, I. et Larringan, L.M. (1997). « Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol » *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, *10, p*107-125.

Larringan, L.M., Idiazabal, I. et Garcia-Azkoaga, I. (2015), « Cartas al director escritas en euskera y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias de estrategias y destresas textuales y discursivas », *[Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe]*. Bilbao, UPV/EHU, p147-172.

Lascano, B. (2016), *Étude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité primaire immersive en basque*, Thèse de doctorat, UPPA – UPV/EHU.

Lüdi, G. (1998), « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ». *Acta Romanica Basiliensia*, *8*, p13-30.

Manterola, I. (2010), *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa,* Thèse de doctorat, Vitoria-Gasteiz, UPV/EHU.

Manterola, I., Almgren, M., et Idiazabal, I. (2012a), « L'usage des connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basques-espagnols », *[Récits d'enfants : Développement, genre, contexte],* Rouen, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, p329-352.

Moseley, C. (dir.). (2010), *Atlas des langues en danger dans le monde, 3e édition,* Paris, UNESCO.

OPLB, (2015), *Aholku Batzordea: irakaskuntzari buruzko lan taldea*. Présentation du 03/02/2015. Non publié.

Références webographiques

OPLB, (2008), *La structuration qualitative de l'enseignement du basque et en basque,* mars 2016: http://aquitaine.culture.gouv.fr/fichiers/910d7d9b0545afc1473ce4c0c09678ba/2.EEP_OPLB_Enseignement_Structuration%20qualitative_Orientations_20080123.pdf/.

Tresse, J. (2014), *Les avantages du bilinguisme. Un résumé de l'état actuel des recherches,* février 2016: http://educavox.fr/formation/analyse/les-avantages-du-bilinguisme-un-resume-del-etat-actuel-des-recherches.

LES APPORTS DE LA SOCIODIDACTIQUE A LA LANGUE AMAZIGHE

Zahir MEKSEM
Département de Langue et Culture Amazighes
Laboratoire LAILEMM
Faculté des Lettres et des Langues
Université A. Mira, Bejaia. Algérie

Deg usarag-a ad d-nesken ayen s d-tegla "la sociodidactique" i uselmed n tmaziɣt. Iswi -s akken ad nwali amek anekmar-a yezmer ad d-yerr ɣef kra n wuguren i d-yettemlili uselmed n tmaziɣt. Tin ɣur-s, ad nerr tamawt ɣer sin n yiferdisen igejdanen deg tesnalmudt : tarrayt akked ugbur akken ad d-nessegzi amek tarrayt tugzimt n uselmed « séquence didactique » tezmer ad tili d tarrayt i iwatan akken ad nesselmed tiwsatin n yiḍrisen s ara nesnerni tizemmar n yinelmaden deg wayaen yerzan afares akked tigzi.

I. Introduction

Il s'agit dans ce travail de montrer les apports de l'approche sociodidactique à l'enseignement de l'amazighe. Nous nous attèlerons à l'interrogation de cette approche dans le but de comprendre comment peut-elle présenter des solutions didactiques à l'enseignement de l'amazighe. Et chemin faisant nous expliquerons comment l'amazighe peut asseoir son enseignement-apprentissage sur la démarche de la séquence didactique, prenant en compte les genres textuels comme supports qui aideraient davantage les apprenants dans le développement de leurs compétences en réception et en production.

En effet, la langue amazighe, récemment introduite à l'école au Maroc et en Algérie, présente certaines spécificités sociolinguistiques et linguistiques inédites comparativement aux autres langues à longue tradition écrite et longtemps scolarisées ; on peut penser par exemple à :

- introduction récente à l'école ;

- langue encore minorée en dépit d'un statut officiel ;
- langue non-standardisée ;
- langue polygraphique ;
- langue traversée par une importante variation linguistique ;
- présence graphique insuffisante ;
- insuffisance littéracique des apprenants et des locuteurs.

Compte tenu de ces caractéristiques, on est en droit de se demander quelle démarche didactique appliquer pour asseoir son enseignement sur des bases solides et qui puissent aider l'enseignant et l'apprenant dans son enseignement- apprentissage ? Quels supports privilégier pour faciliter à l'apprenant la compréhension et la production en oral et en écrit ?

II. La sociodidactique : ses apports

Sachant que la sociodidactique est une approche récente qui tente d'articuler le sociolinguistique et le didactique afin de permettre un enseignement d'une langue d'une manière contextualisée. Car, la langue fonctionne, d'abord et avant tout, avec ses locuteurs et elle n'existe que par les usages qu'ils en font dans les pratiques de tous les jours, c'est pour cette raison, comme le note Emmanuelle Guerrin « *On a donc intérêt à traiter la question de l'enseignement de la langue avec un éclairage sur les usages, les pratiques langagières et les usagers, les locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence.* » (Guerin, 2011 : 139-144).

Cette approche dont l'émergence est récente tente d'apporter des réponses spécifiques à des terrains d'enseignement des langues eux aussi spécifiques. Il s'agit d'articuler entre le sociolinguistique et le didactique. L'aspect sociolinguistique nous renseigne sur la situation sociolinguistique générale de la langue : planification du corpus et du statut, représentations linguistiques des locuteurs, pratiques langagières, littératie, présence graphique, *réalité* linguistique, variation interdialectale et intradialectale, etc… C'est dans ce cadre que nous avons noté que *« Du moment que la sociodidactique est proche du vécu des élèves, du contexte de la langue,*

nous ne pouvons que la considérer comme une didactique en contexte ou contextualisée. Autrement dit, elle a ouvert la classe au monde social en se fondant sur le principe de la diversification des supports et sur les acquis préalables des élèves en ce qui concerne leurs représentations et leurs pratiques langagières ». (Meksem, 2009).

Partant de ces éléments descriptifs et analytiques, nous pouvons dresser un état des lieux de la situation concrète de la langue. Fort de cette base et sur le plan didactique, on tentera de dresser un ensemble de solutions en adéquation avec la réalité de la classe, les apprenants, le social et la langue elle-même, objet de l'enseignement.

Michel Dabène et Marielle Rispail initiateurs[1] de cette approche, dans l'article (Dabène et Rispail, 2008) qu'ils ont écrit pour retracer succinctement l'émergence de celle-ci notent que ce courant a pris ses racines dans les années 1970 et

> *Ces recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part, l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement.* (Dabène et Rispail, 2008)

Par ces éléments descriptifs et analytiques qui entourent ce nouveau champ, une définition est proposée pour la cerner, d'après Marielle Rispail et Michel Dabène, la sociodidactique est vue *« comme une didactique articulée à la variation des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part.* » (Dabène et Rispail, 2008 : 10-13).

---

1 *« à la suite de Louise et Michel Dabène, Marielle Rispail en a retravaillé les fondements. Il s'agit d'une approche didactique qui prend en considération les paramètres contextuels relatifs aux usages langagiers en situation plurilingue et pluriculturelle ».* Comme le notent Dolz J. et Wharton S., 2008, dans l'article : « Une approche sociodidactique comparée de l'enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation », in Broyon, M.-A., Gorga, A., Hanhart S. & Ogay T. (Eds), *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez*, Paris, L'Harmattan, p. 349-381.

Comme ces aspects se révèlent être d'une importance capitale pour la recherche, Christine Barré-De-Miniac, a pointé cet aspect qui est intimement lié au champ de la didactique, en disant qu'« *On peut considérer que toute didactique doit traiter et intégrer ces aspects sociologiques et anthropologiques. D'une certaine façon toute didactique est aussi sociodidactique ».* (Barré-De-Miniac, 2000 : 95).

Dans le même ordre d'idées, Marielle Rispail et Philippe Blanchet ont noté :

> *Il s'agit bien de la didactique « du terrain », car seul le « terrain » et son observation ont imposé la notion d'hétérogénéité des situations ; par ailleurs, on voit bien qu'on élargit le « terrain » de la classe à d'autres situations sociales dans lesquelles sont impliquées les acteurs de l'enseignement-apprentissage, acteurs et locuteurs sociaux avant tout, dont l'expérience linguistique et didactique s'inscrit dans une expérience sociale plus large. A ce titre, on se doit d'étudier les pratiques langagières en dehors de la classe ou des lieux de scolarisation, car elles entrent nécessairement en interaction avec leurs pratiques scolaires ».* (Blanchet et Rispail, 2011 : 65-72)

III. Sociodidactique et langue amazighe

Constatant ces éléments importants pour tout enseignement de la langue, du surcroit une langue minorée, les recherches de plus en plus s'y inscrivent et s'orientent dans leurs analyses vers la prise en compte effective des situations spécifiques concernant telle ou telle langue, telle ou telle variante pour réfléchir à des propositions spécifiques et adéquates pour leur enseignement. Concernant la langue amazighe, des travaux de thèses, des travaux de masters ont commencé à voir le jour et se réclament de ce courant de recherche. A notre connaissance, trois thèses soutenues au laboratoire de LIDILEM ont opté pour cette approche :

Meksem Zahir (2007) dont le travail de recherche en sociodidactique s'est intéressé à l'articulation entre les aspects sociolinguistiques : représentations, pratiques langagières, littéracie et les aspects didactiques : contenus, supports, genres de textes à enseigner et les démarches requises pour améliorer les compétences en lecture et écriture chez les apprenants.

Ce premier travail s'est intéressé à l'enseignement de l'amazighe en Algérie. Il s'agit de trouver comment, à partir des analyses sociolinguistiques soutenues par des enquêtes de terrain sur les représentations linguistiques, les pratiques langagières écrites et les genres sociaux oraux et écrits en présence dans la société, peuvent asseoir un enseignement de cette langue sur des bases solides. Autrement dit, il s'agit de contextualiser son enseignement-apprentissage.

Le deuxième travail d'El Barkani Bouchra (2010), s'est intéressé au terrain marocain. La thèse s'est penchée aussi sur les réalités de l'enseignement de l'amazighe et particulièrement sur le choix de tifinaghe comme graphie pour enseigner la langue et les conditions dans lesquelles l'écriture tifinaghe est diffusée au Maroc. Elle s'est intéressée d'abord au préalable sociolinguistique où elle a passé en revue toutes les questions qui ont trait au contact des langues, à la politique linguistique, à la standardisation, à la minoration des langues et aux représentations linguistiques envers cette langue. Ceci lui a permis de présenter l'amazighe, dont il est question dans sa thèse, par rapport à sa situation actuelle au Maroc, en traitant en particulier, dans ses analyses, les points suivants : *la présence graphique de l'amazighe, la place de tifinaghe à l'extérieur et à l'intérieur de l'école, les représentations des locuteurs envers cette langue et le choix de la graphie.* C'est ensuite qu'elle s'est consacrée à des données didactiques pour rendre compte de la situation de l'enseignement de cette langue par rapport à la formation, aux outils didactiques et à son apprentissage. Pour rendre compte de ces aspects didactiques, elle a choisi d'observer et d'analyser les documents institutionnels et la pratique intra-muros. C'est dans ce cadre qu'elle a analysé tout ce qui est relatif à l'enseignement-apprentissage de la langue au primaire, en observant et en analysant les pratiques des enseignants et les stratégies d'apprentissage des apprenants en lecture et en écriture.

Quant au troisième travail de Bellouche Amel (2010) qui s'est intéressée aux aspects de contact des langues dans la ville de Bejaia (Algérie) afin de comprendre comment les apprenants, plongés dans un univers multilingue, peuvent user de cet apport pour développer une aisance dans la communication, et comprendre également si le milieu familial et social favorise le plurilinguisme. Ses enquêtes lui ont permis de montrer l'importance et la place du plurilinguisme et des représentations dans la construction des apprentissages et le développement des compétences communicatives dans les langues.

Bien évidemment d'autres recherches s'inscrivent dans ce courant que nous retrouvons à travers des masters soutenus à Saint-Etienne et à Béjaia et dans d'autres universités comme Alger et peut-être aussi au Maroc.

Ces exemples montrent que la didactique ne peut se permettre de se désintéresser aux aspects sociaux quand il s'agit de réfléchir à comment améliorer les compétences des apprenants en lecture et en écriture. Et par ailleurs, ce sont des éléments à prendre en charge dans l'élaboration des curricula, les manuels et les choix des supports et des démarches…

IV. Questionnement didactique

Revenons à présent au questionnement didactique fondamental, à savoir : comment et quoi enseigner ?

1. Les supports

Les supports représentent les cadres langagiers et linguistiques qui servent de sources pour puiser dans les éléments linguistiques, syntaxiques, lexicaux et culturels à transmettre. Ils se présentent également comme des modèles verbaux permettant de montrer à l'apprenant comment le message est pris en charge par un tout verbal plus au moins stable servant de patron pour produire des textes oraux et écrits fonctionnels et fictionnels. Ces supports sont toujours choisis en rapport avec les objectifs de la séquence didactique programmée.

Dans le cas de l'amazighe, on peut légitimement se poser les questions de ce type : quels supports choisir pour enseigner-apprendre la langue ? Quels supports sont adéquats pour développer les compétences en lecture et écriture chez les apprenants ? Quels sont les supports authentiques et pertinents qui garantiront l'apprentissage de la langue qui ne couperaient pas l'élève de l'apprenant – pour reprendre Marielle Rispail (Rispail, 2001) - et garantiraient un continuum dans l'apprentissage ?

Pour toutes ces questions, la réponse la plus convaincante, voyons-nous, est l'étude de la langue en optant pour des textes sociaux de référence – explications- Ceux-ci existent dans les faits et dans le quotidiens de l'apprenant. Ils serviront à apprendre la langue *en contexte.* Et cela à différents niveaux : oral, scriptural, social et culturel. Car comme le notent

Rémy Porquier et Bernard Py (2004) : « *tout apprentissage est socialement situé* » (Castelloti et Moore**,** 2008 : 183-203), cela montre que les contenus à enseigner-apprendre ne peuvent se détacher des pratiques langagières orales et écrites de la société. Les pratiques langagières qui représentent les usages linguistiques réels des locuteurs doivent être mises en avant quand il s'agit de choisir les supports pédagogiques de la classe. Elles (pratiques) se présentent dans les différents genres textuels circulant quotidiennement dans la société et de surcroit ils sont employés par les apprenants. Leur prise en charge assurera adéquatement le va-et-vient entre l'extra-muros et l'intra-muros.

C'est ce déplacement vers celui qui apprend qui met en exergue ce qu'on enseigne, la langue pour être utilisée et pour durer. Par ailleurs, ce déplacement exige de contextualiser les apprentissages par le biais des supports choisis. Car une telle contextualisation « *sollicite l'enseignant à prendre en charge la diversité linguistique des apprenants, leurs acquis antérieurs et la valorisation de la variation de la langue* » (Castelloti et Moore, 2008, pp.183-203).

Comme souligné supra, la contextualisation et la diversification des supports ne pourront être capitalisés et capitalisables que s'ils se réfèrent aux pratiques langagières de la société qui «*se déroulent dans différentes sphères de l'activité générale humaine (sphères commerciale, politique, formative, familiale, etc.), et elles s'y réalisent en textes oraux ou écrits, c'est-à-dire en unités communicatives tendant à la cohérence, unités qui sont construites avec les ressources linguistiques spécifiques de la langue naturelle utilisée* » (Bronckart, 2004).

Prendre pour référence les pratiques langagières, c'est s'engager sur la voix des genres textuels en usage hic et nunc dans la société. Lizanne Lafontaine dans un article sur l'enseignement des genres oraux en donne cette définition *« On entend ici par « genre » divers types de discours oraux qui relèvent tant des discours courants (tels que des articles d'encyclopédie, des articles de journaux, des textes de vulgarisation scientifique, etc.) que des discours littéraires (tels que des contes, nouvelles littéraires, récits, etc.)* » (Lafontaine, 2001).Ainsi les genres constituent des matrices qui régulent les manières de communiquer tout en facilitant leur interprétation. Comme le note Michaïl Bakhtine *« Si les genres n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible »* (Borée, 2007 : 14).

Les genres sont en continuels développement, variations, accommodements et diversifications. D'une société à l'autre, d'une époque à l'autre ; ils varient et s'enrichissent continuellement en se synchronisant avec les sphères d'activités diverses de tout ordre : commerciales, scientifiques, littéraires, culturelles, économiques… Dans ce cadre Jean-Jacques Richer décrit cette harmonisation ainsi :

> *Tout d'abord, le réel social se diversifie, se complexifie sans cesse : de nouvelles technologies (développements de l'informatique, nanotechnologies…) surgissent régulièrement; de nouveaux domaines d'activités sociales se constituent (recherches sur le clonage, sur les organismes génétiquement modifiés; développement durable…); des domaines déjà constitués se fragmentent sous la poussée de la spécialisation. Cette efflorescence technique, technologique, scientifique, ce surgissement de nouvelles sphères d'activité sociale génèrent des pratiques langagières orales et écrites inédites (les SMS en constituent un bon exemple) dont la maîtrise en compréhension et/ ou en production est nécessaire pour celui qui est appelé à jouer un rôle dans les sociétés contemporaines*. (Richer, 2004 : 1)

Vu sous cet angle, enseigner la langue par les genres c'est permettre à l'apprenant de maîtriser les outils pour communiquer dans différentes situations de communication : scolaires et extra-scolaires tout en garantissant l'apprentissage des éléments syntaxiques, lexicaux sous-jacents à chaque texte. Et en plus de ses acquis scolaires, d'autres dimensions sont prises en charge par l'enseignement de la langue car par son biais, des dimensions extra-scolaires sont intrinsèquement liées à elle, Yves Reuter (2005) a relevé, dans un article dans lequel il a présenté et discuté les enjeux -pris dans le sens de ce qui est visé, programmé et attendu de l'enseignement-apprentissage du français- trois dimensions : *disciplinaire, scolaire et extrascolaire.* Pour cette dernière, on peut la reprendre pour expliquer ce qui est attendu de l'enseignement de la langue en dehors de l'institution.

Quatre axes sont identifiés pour expliquer cette dimension :

- *celui de l'identité nationale (et on sait à quel point on a dévolu historiquement – et c'est de nouveau le cas aujourd'hui – une fonction importante au français dans cette perspective via la*

langue et son «rayonnement international », le patrimoine, la citoyenneté…) ;

- *celui des relations sociales et civiques (au travers de l'utilité de la maîtrise des pratiques langagières pour l'exercice de la démocratie, les relations avec les institutions, les entreprises, les associations, les personnes…) ;*

- *celui de l'insertion professionnelle (au travers de l'utilité de la maîtrise des pratiques langagières pour l'accès aux métiers et pour leur exercice) ;*

- *celui de la constitution de la personne avec l'importance de l'expression, de la communication, de l'accès à la culture ainsi qu'à de multiples activités et plaisirs…*

- *Comme on le voit, le prisme est très large dans le cas du français, ce qui explique (et est confirmé par) le nombre et la diversité des intervenants dans les débats qui le concernent. Il s'y joue conséquemment des intérêts contradictoires entre catégories sociales*. (Reuter, 2005 : 26-38)

Ces éléments constitutifs de la dimension extra-scolaire relative à l'apprentissage de la langue indiquent que non seulement on apprend la langue comme code dans ses dimensions linguistiques et métalinguistiques, mais on apprend aussi par la langue d'autres dimensions sociolinguistiques et pragmatiques. En effet, se socialiser, acquérir des compétences discursives, communicationnelles et interactionnelles passent indubitablement par la langue car elle véhicule tous ses aspects qui permettent la socialisation de l'individu.

On peut appréhender les genres en fonction des visées communicatives et des critères didactiques pouvant faciliter leur enseignement-apprentissage, Joaquim Dolz et Myriam Abouzaid ont pu ainsi dégager cinq regroupements des genres liés aux domaines sociaux de communication :

1- *les genres de la culture fictionnelle (conte, fable, roman, etc.);*

2- *les genres permettant la documentation et la mémorisation d'actions humaines individuelles ou collectives (récit d'expérience vécue, récit historique, faits divers, etc.);*

3- la discussion autour de problèmes sociaux controversés (débat régulé, éditorial de presse, lettre ou courrier des lecteurs, etc.);

4- la transmission et construction de savoirs (article encyclopédique, exposé oral, explication scientifique, etc.) ;

5- les instructions et prescriptions permettant la régulation de comportement (manuel d'utilisation, recette de cuisine, etc.). (Dolz et Abouzaïd, 2015: 1-14)

Ces cadres ou sphères d'activités constituent des endroits où la didactique de l'amazighe puisse puiser dans les supports existants et convenables à son enseignement-apprentissage. Cela mettra l'apprenant en contact avec des textes en usage dans son environnement immédiat et lui permettra de gagner en réception et en production. Ce contact avec les textes en circulation dans la vie quotidienne se présenteront comme un étayage cognitif et le mettront à l'abri de l'insécurité linguistique et discursive.

Pour le cas de l'amazighe, nous pensons aux différents genres sociaux en usage dans la société pour les prendre comme modèles en classe. La langue n'est pas pauvre d'exemples ; à l'heure actuelle nous pensons à tous les produits littéraciques de la langue et à tous les textes oraux : littéraires, ludiques, conversationnels, procéduraux…et aux textes médiatiques : radiophoniques, télévisuels, électroniques…

> *Les changements opérés au niveau des lois concernant l'amazigh, en Algérie et au Maroc, ont été à l'origine de l'introduction de cette langue dans des sphères nouvelles qui, l'ont amené à se déployer langagièrement pour y assurer sa survie, sa vitalité et son fonctionnement. Par conséquent, elle est encline à se doter de moyens langagiers pouvant lui donner la possibilité de fonctionner langagièrement, en usant, en accommodant des genres anciens ou en créant des genres nouveaux pouvant montrer cette vitalité linguistique.*(Meksem, 2016 : 197-210)

Toutefois, cette option pour des genres sociaux nécessite un travail en amont, il s'agit de leur didactisation qui consiste à les rendre enseignables par des travaux d'analyse pour qu'ils conviennent à l'enseignement et à la transmission en classe.

Ainsi les supports se présenteront comme des principaux appuis pour l'acquisition et l'apprentissage de la langue en usage dans la société. Cela garantira l'apprentissage pour de vrai de la langue pour la communication et pour son utilisation en tant que moyen de rédaction et de réflexion et argumentation sur des thèmes variés : philosophie, science fiction, ludique…

2. Démarche méthodologique

Sur le plan méthodologique, il y a lieu de se demander également comment mettre en œuvre une démarche didactique qui assurera l'amélioration des compétences des apprenants dans cette langue ?

A notre connaissance, le Maroc et l'Algérie, comme d'autres pays d'ailleurs, ont opté pour l'approche par compétences. Cette approche, s'inspire des principes du constructivisme et du socioconstructivisme, que Manuel Bächtold résume ainsi :

> *Ce courant[1] de pensée repose sur une certaine conception de l'apprentissage. Le noyau de cette conception, qui se retrouve dans les multiples variantes du constructivisme, peut être formulé ainsi : pour apprendre de nouvelles connaissances, les élèves doivent s'impliquer activement sur plan intellectuel en construisant par eux-mêmes ces connaissances.* (Bächtold, 2012 : 1-5)

L'approche par compétences vise à élaborer une méthode qui mettrait l'apprenant au centre de l'activité -principe de centration sur l'apprenant- en organisant les activités de la classe autour d'un projet à réaliser. Cependant, la mise en œuvre du projet nécessite souvent une préparation plus dense au niveau pré-pédagogique et au niveau pédagogique car le projet étant un cadre globale qui fédère plusieurs séquences et chacune d'elles traite un genre ou un type d'écrit en lien direct avec le projet, pour en constituer, enfin des activités, une production d'intégration globale concrète de tous les éléments étudiés.

Or, si ce dispositif méthodologique est valable et productif pour des langues à grande tradition écrite qui disposent de multitude d'écrits de tout genre et de tout type, il ne peut servir comme modèle pour toute situation pédagogique comme l'amazighe ; en voici les raisons :

1 Parlant du constructivisme.

- d'abord, l'amazighe ne connait pas une large présence graphique, autrement dit en dépit de l'existence des écrits en amazighe depuis le XIX° siècle et en dépit de sa massification actuelle, ceux-ci n'ont pas encore touché tous les domaines de la vie moderne, à l'exemple des domaines suivants : scientifique, technologique, médecine, informatique, philosophique, etc. ;

- puis, la langue est abordée en classe à travers les textes étudiés pour leurs aspects discursifs ou typologiques et qui sont reliés, par ailleurs, aux domaines d'activités spécifiques ; dans ce cadre, la langue amazighe ne couvre pas tous ces domaines d'activités étant donné qu'elle n'est pas en usage partout, à l'exemple de : l'administration, la justice, les journaux, l'informatique…;

- en outre, comme le projet est organisé autour de plusieurs genres textuels qui s'organisent autour d'une production finale et complète, peut-on, dans le cas de l'amazighe, concevoir des projets en classe basés sur divers genres textuels comme d'autres langues ? ;

- enfin, la difficulté apparaît également au niveau des thématiques à aborder pour la planification et la production des projets, celle-ci réside au niveau des sphères de la vie qui seront traités dans le projet. En effet, il nous semble que le champ se rétrécit pour la langue amazighe du moment qu'il apparaît, dans l'état actuel des choses, difficile d'affirmer que l'enseignant dispose de moyens qui lui permettent d'accéder à tout thème pouvant constituer un projet pédagogique et sera encore plus ardu pour l'apprenant car il ne peut pas s'appuyer sur des aides que peut lui offrir l'internet par exemple étant donné l'absence ou la rareté des sources sitographiques en amazighe.

C'est en s'adossant sur cet ensemble de constats[1] que nous nous sommes posés un certain nombre de questions qui sont suscitées par la réalité de l'enseignement de cette langue. C'est également dans cette optique que nous nous sommes intéressés dans ce travail à la démarche de la séquence didactique comme dispositif d'enseignement qui peut faciliter l'acquisition, en réception et en production, à l'oral et l'écrit, d'un genre textuel pour les apprenants.

1 Questions traitées également au niveau de l'équipe de recherche affiliée au laboratoire LAILEMM de la faculté des lettres et des langues de l'université de Bejaia.

La séquence étant constituée d'un ensemble d'activités pédagogiques conçues dans un cadre cohérent et menant toutes à l'installation des compétences linguistiques et textuelles permettant d'atteindre l'objectif général conçu en amont, facilite aisément à l'enseignant et à l'apprenant sa planification, son organisation et sa réalisation. C'est dans cet esprit qu'elle a été définie par Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz comme suit : « *dans une première approximation, on peut définir une séquence didactique comme un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe. »* (Schneuwly et Dolz, 1998 : 93).

En effet, son mode d'organisation portant sur un seul genre discursif autour duquel on met en synergie les différentes tâches permet de circonscrire davantage les actions à mettre en œuvre pour sa réalisation dans un temps plus court et plus maîtrisable en classe.

Par le biais de cette démarche, on peut offrir à tous les apprenants les possibilités d'acquisition des outils et des stratégies pour augmenter leur chance de réussir à rédiger un texte selon le genre choisi. Dans le même ordre d'idées, Bernard Schneuwly et *al*. Notent que la séquence didactique *«maximalise, par une diversification des activités et exercices, les chances pour chacun de s'approprier les outils et notions proposés, et répond ainsi aux exigences de différenciation de l'enseignement. »* (Schneuwly, Dolz et Noverraz, 2001 : 12).

Dans notre communication dans le deuxième colloque de la sociodidactique (2009) nous avons pu dégager quelques avantages de l'application de la séquence didactique, en voici quelques-unes : *« - La séquence didactique permet de prendre en compte directement les points à consolider car ils constituent des « déjà-là » au niveau de l'oral ;*

-elle donne la possibilité à enseigner tout genre de texte ;

-elle sécurise davantage l'élève ». (Meksem, 2009)

Quant à son aspect organisationnel, voici comment les activités trouvent leur logique dans la séquence qui se structure autour de 4 étapes : « *la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale* » (Dolz

et Gagnon, 2008). Respectivement ses quatre étapes, expliquées par Sandrine Aeby Daghe en se basant sur les travaux de Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, se déroulent de la façon suivante :

- *la mise en situation précise la tâche d'expression que les élèves auront à réaliser en les plaçant devant un projet de communication impliquant clarifier le destinataire et le but de l'activité textuelle (par une première rencontre avec le genre mais aussi par la confrontation avec des genres proches ou plus éloignés). Une attention particulière est accordée à la préparation des contenus des textes à produire;*

- *la production initiale permet d'évaluer les capacités déjà acquises par les élèves à propos du genre et d'ajuster les activités et exercices prévus aux possibilités et difficultés réelles de la classe. La démarche s'appuie sur le principe que tous les élèves sont capables de produire un texte répondant à la situation donnée. Ces premières productions serviront à définir des lieux précis d'intervention du point de vue de l'enseignement;*

- *les modules proposent un travail sur les problèmes apparus dans les premières productions et visent à donner aux élèves les outils textuels pour les surmonter. Offrant des possibilités de parcours variés, l'organisation en modules permet d'aborder différents niveaux de la textualité: la représentation de la situation de communication, l'élaboration des contenus, la planification du texte et la mise en texte, incluant l'utilisation d'un vocabulaire approprié à une situation donnée, la variation des temps verbaux et le recours à des organisateurs textuels pour structurer le texte ou introduire des arguments.*

- *la production finale donne à l'élève la possibilité de réinvestir les outils et notions élaborées dans les modules dans le cadre d'une production complexe. Elle est le lieu d'une évaluation certificative.* (Aeby Daghe, 2012 : 61-85)

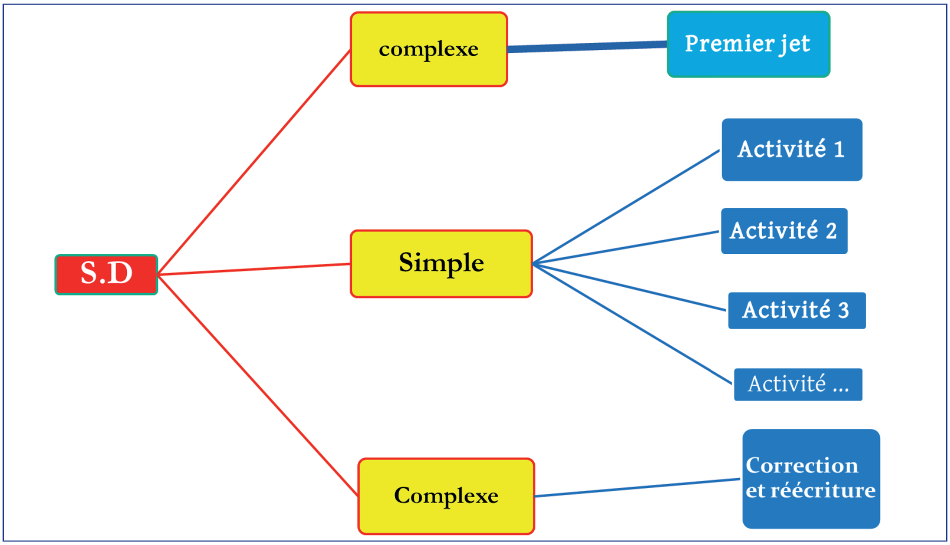


Figure 1 : Schéma représentant l'aspect organisationnel de la séquence didactique

Ces étapes indiquent le processus d'apprentissage qui va du *complexe* au *simple* au *complexe*. Le travail sur le genre, en premier lieu, pour le présenter, l'identifier, le lire en constitue la situation globale de l'appréhension du texte ; puis travailler avec les apprenants les aspects structuraux, textuels, linguistiques, lexicaux permettent de se concentrer sur les aspects détaillés qui aideront la compréhension du produit textuel. Et c'est après l'assimilation de ces éléments, les apprenants les investiront dans leurs productions finales qui en constituent le retour à la situation complexe.

> *L'approche par les genres procède par un mouvement qui va du complexe au simple, pour revenir au complexe. Le geste de l'élémentarisation des composantes se fait en fonction d'un examen des capacités initiales des élèves ou des nouveautés qui n'ont jamais été abordées. Pointer ces dimensions permet de focaliser explicitement l'attention de l'élève sur ce qu'il ne maîtrise pas encore, de s'entrainer sur un mécanisme de textualisation nouveau.* (Dolz et Abouzaïd, 2015 : 1-14)

Ce qui facilite la concentration en classe sur un genre textuel est de travailler avec les apprenants sur ces éléments identificatoires et d'améliorer ainsi leur maîtrise dans des productions personnelles ultérieures.

C'est dans ce cadre que nous voyons l'importance d'opter pour la « séquence didactique » qui est également un cadre fédérateur des activités de classe autour d'un genre textuel à étudier et à maîtriser et qui amènera l'apprenant à la maîtrise de la compétence escomptée.

V. Conclusion

En conclusion, la sociodidactique qui préconise l'articulation du sociolinguistique et du didactique constitue une approche qui permettra aux langues de moindre présence graphique, aux langues minorées comme l'amazighe de se référer aux pratiques langagières en usage, orales ou écrites, comme sources pour y puiser des supports pédagogiques. Ceux-ci, en usage encore se présentent comme des banques de données recelant l'âme, la culture, l'identité, l'histoire des locuteurs, ils montrent aussi les aspects communicationnels, discursifs, linguistiques en cours tels qu'ils s'utilisent en société. Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, à juste titre, notent :

> *L'apprentissage du langage oral et écrit se fait par la confrontation à un univers de textes « déjà-là ». C'est une appropriation d'expériences accumulées par la société. L'enseignement scolaire s'organise, de ce point de vue, par genres textuels, on contribue à construire des références culturelles, références non seulement aux textes du patrimoine, mais à l'ensemble de l'héritage social inscrit dans l'intertextualité. On donne l'accès à des « manières de dire », des configurations linguistiques, qui nous ont été transmises au cours du temps.* (Dolz, Gagnon et Vuillet, 2011 : 42)

La prise en charge de tous ces aspects faciliteront à l'apprenant la maîtrise de la langue et son apprentissage avec tous ses attributs culturels, sociaux, lexicaux et textuels. Et le genre, dans ce cadre sociodidactique, représente une pratique langagière sociale existant dans l'environnement de l'apprenant. Ainsi, travailler un genre textuel dans une séquence d'apprentissage permettra à l'apprenant plus de transférabilité, plus de contextualisation et plus de durabilité des apprentissages qui sont les objectifs escomptés par toute didactique.

Bibliographie :

AebyDaghe, S. (2012), « Quels usages des séquences didactiques pour enseigner l'argumentation au secondaire obligatoire ? », in: *Ikastaria*, n° 18, p. 61-85. Septembre 2016.

Bächtold, M. (2012), « Epistémologie et didactique de la physique : le constructivisme en question », *Tréma*, 38, pp. 1-5.

Barré-De-Miniac, C. (2000), *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques,* Lille, Presse Universitaire de Lille, p.95.

Bellouche, A. (2010), *Plurilinguismes et français précoce en Algérie : le cas des élèves de Bgayet/ Béjaia /Bougie*, Thèse de doctorat, Université Jean Monnet, Saint-Etienne.

Blanchet, P. et Rispail, M. (2011), « Principes transveraux pour une sociodidactique dite « de terrain », in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées,* Blanchet P. et Chardenet P., (coord.), Paris, Editions des archives contemporaines, pp.65-72.

Boré, C. (2007), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires: Echos de la journée*, Namur, presses universitaires, p.14.

Bronckart, J.-P. (2004), « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », in *Langages*, N°153, *Les genres de la parole*, sous la direction de Simon Bouquet, pp. 98-108.

Bronckart, J.-P, « La notion théorique : genre de textes », consulté en ligne sur : http://www.uvp5.univparis5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=5206&Org=QUTH, août 2016.

Castelloti, V. et Moore, D. (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? », in Blanchet P., Moore D. et Assalah-Rahal S. (éds), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée,* Paris, Éditions des Archives Contemporaines et AUF, pp.183-203.

Dabène, L. et Rispail, M. (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », in *Lettre de La Lettre de l'AIRDF, n°42, 2008-1*, Dossier : La didactique du français : coup d'œil vers le passé en hommage à Jean-François Halté, pp.10-13.

Dolz, J.et Gagnon, R., (2008), « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques 137-138,* pp.179-198.

Dolz, J. et Wharton, S., (2008), « Une approche sociodidactique comparée de l'enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation », in Broyon, M.-A., Gorga, A., Hanhart, S. et Ogay, T. (éds), *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez*, Paris, l'Harmattan, pp. 349-381.

Dolz, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011), « *Production écrite et difficultés d'apprentissage ». Carnets des sciences de l'éducation* (3e éd.), Genève, Université de Genève, FPSE, p.42.

Dolz, J. et Abouzaïd, M.(2015), « Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues », consulté en ligne sur : *www. forumlecture.ch 2/2015, août 2015,* pp.1-14.

El Barkani, B. (2010), *Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentations et pratiques*, Thèse de doctorat, Université Jean Monnet, Saint-Etienne.

Guerin, E. (2011), « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire », *Le français aujourd'hui, n°174*, pp. 139-144.

Lafontaine, L. (2001), « L'enseignement de l'oral dans la tâche de l'enseignant français québécois de l'ordre d'enseignement secondaire *», Actes du 8e colloque international de la DFLM, du 26 au 28 septembre 2001* : Les tâches et leurs entours en classe de français, Neuchâtel, DFLM.

Meksem, Z. (2007), *Pour une sociodidactique de la langue amazighe : approche textuelle,* Thèse de doctorat, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3.

Meksem, Z. (2009a), « La sociodidactique : une voie pour l'enseignement de la langue amazighe », Colloque international *« Plurilinguismes, migrations, écoles »* tenu à l'Ecole Nationale Supérieure Lettres et sciences humaines (Lyon) et à l'Université Jean Monnet (Saint Etienne), les 15 et 16 octobre 2009.

Meksem, Z. (2009b), *Colloque international : le multilinguisme et l'enseignement intégré des langues*, journées tenues les 12 et 13 novembre 2009 à l'université de Vitoria (Pays Basque).

Meksem, Z. (2016), *Entre les sphères d'activités et la langue, il y a le genre*, in Cahier de linguistique, n°42/1, 2016, *« Des langues minoritaires en contexte plurilingue francophones », Rispail, M. et Messsaoudi, L. (Sous la direction de), hommage offert à Ahmed BOUKOUS,* pp. 197-210.

Reuter, Y. (2005) « Enjeux de l'enseignement du français », in *Recherches, n° 43, Les enjeux du français : questions pour la didactique,* pp. 26-38.

Richer, J.-J., « Quelle réponse didactique construire face à la diversité sociale et langagière? », consulté en ligne sur : http://ressourcesla.univfcomte.fr/gerflint/AmeriqueduNord1/reponse.pdf., septembre 2016.

Rispail, M. (2001), « En quoi un nouveau moyen de communication active-t-il la réflexion sur l'écrit ? Le fax : entre oralité et scripturalité », in *LIDIL,* n°23, pp. 97-117.

Schneuwly, B. et Dolz J. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, p. 93.

Schneuwly, B., Dolz J. et Noverraz M. (2001), *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Vol. IV (13 séquences didactiques 7e - 8e - 9e), Bruxelles, De Boeck, p. 12.

L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE AMAZIGHE À L'UNIVERSITÉ IBN ZOHR, AGADIR

Abdelâali TALMENSSOUR
Université Ibn Zohr, Agadir

In this paper we shall try to give an overview of the experience of teaching the Amazigh language and culture at the Ibn Zohr university at the Bachelor's (Licence) and Master's degree levels ; to that end, we will define the educational contents, syllabus and major courses, research fields and domains, and specify the goals, objectives, and ouputs of both trainings. This paper also aims to take stock of the progress maid since creation of both courses within the Faculty of Arts and Human Sciences of Agadir (Morocco).

Le Maroc a connu depuis quelques décennies une dynamique socioculturelle qui a aboutit à la reconnaissance de la langue et de la culture amazighes comme composantes fondamentales de l'identité marocaine. Parmi les acquis majeurs de cette dynamique la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), l'adoption de l'alphabet tifinaghe, l'intégration de l'amazighe dans les secteurs de l'enseignement et des médias et l'officialisation de la langue amazighe en 2011.

En effet, l'enseignement de l'amazighe a été intégré dans le système éducatif national depuis 2003. Il s'en est suivi depuis 2006 la création de filières de Master et de Licence consacrées aux études amazighes. A ce titre, la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Agadir a connu la création en 2006 du premier Master dédié à la langue et la culture amazighes au niveau national, puis, une année après, la création de la première Filière Etudes Amazighes.

La création des filières de Licence et de Master a pour objectif de répondre à un besoin pressant en matière de formation en langue et culture amazighes pour des secteurs tels que la recherche scientifique, l'enseignement, le journalisme et les médias, la traduction, l'interprétariat, la médiation culturelle, etc.

La présente contribution a pour objet de présenter l'expérience de formation en langue et culture amazighes à l'université Ibn Zohr au niveau de la Licence et du Master, d'exposer le contenu pédagogique des filières de Licence et de Master, les parcours de fin de formation et les domaines de recherche, en précisant les objectifs, les retombées et les débouchées de ces deux formations. L'article permet aussi de dresser un bilan de la situation et du parcours des deux cycles de formation depuis leur création au sein de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Agadir.

I. Historique

- 2006: Création de la filière de Master: ***Langue et Culture Amazighes*** (Master spécialisé) ;
- 2006: Création de l'***Équipe de Recherche sur la Culture et la Langue Amazighes*** (ERCLA) ;
- 2007: Création de la ***Filière Études Amazighes*** (Licence Études Amazighes) ;
- 2010: Création de la filière de Master : ***Langue amazighe: Variation dialectale et aménagement linguistique*** (2010-2014);
- 2010: Accréditation de la deuxième version de la filière ***Licence Études Amazighes*** (2010-2014) ;
- 2013 : Création du ***Département Langue et Littérature Amazighes ;***
- 2014: Accréditation de la deuxième version du ***Master Langue et Culture Amazighes*** ;
- 2014: Accréditation de la troisième version de la filière ***Licence Études Amazighes*** ;
- 2014: Création de l'***Équipe de Recherche sur la Linguistique Amazighe*** (ERLA)[1];
- 2014: Création du ***Laboratoire des Études et Recherches sur la Culture et la Langue Amazighes*** (LERCLA).

1 Nous dirigeons l'Équipe de Recherche sur la Linguistique Amazighe (ERLA) depuis la création en 2014 du Laboratoire des Études et Recherches sur la Culture et la Langue Amazighes (LERCLA).

Le Décanat de la Faculté nous a confié la responsabilité de coordination de la Filière Études Amazighes (2009-2012) et la coordination pédagogique du Master Langue Amazighe : Variation dialectale et aménagement linguistique (2010-2014)[1]. Nous avons aussi participé à la création de la deuxième version du Master Langue et Culture Amazighes, dont nous assurons la coordination pédagogique depuis 2014[2].

II. Présentation des filières de Licence et de Master

1. Cycle de Licence : Filière Études Amazighes

1.1. Objectifs et retombées de la formation

La formation en Licence a pour objectifs d'offrir une formation de base dans le domaine des études amazighes, d'ouvrir de nouvelles perspectives au niveau de la recherche et de l'enseignement de la langue amazighe et de répondre aux attentes pédagogiques actuelles en matière d'enseignement de la langue amazighe, mais aussi de contribuer à une meilleure ouverture de l'université sur son environnement socio-économique et socioculturel.

La formation en Licence permet aux étudiants de développer leurs connaissances en matière de langue et de culture amazighes, et d'acquérir les outils et les méthodes de travail nécessaires à la poursuite des études supérieures et à la réalisation de travaux de recherche dans le domaine des études amazighes au niveau du Master. La formation en Licence permet également aux étudiants de se doter d'une formation pédagogique de base pour l'enseignement de la langue amazighe et les prépare à être en mesure de mobiliser leurs savoirs dans un contexte professionnel relevant des domaines de la médiation culturelle et de la production audiovisuelle et artistique.

1 Depuis cette date, le Décanat de la Faculté nous a confié la réalisation de rapports de suivi et d'évaluation des filières de Licence et de Master à la demande de la présidence de l'Université Ibn Zohr, du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres, et de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. Nous avons également participé aux séminaires organisés à l'Institut Royal de la Culture Amazighe en présence des responsables des Filières de Licence et de Master en Langue et Culture Amazighes, les 15 octobre 2010 et 29 juin 2011, IRCAM, Rabat.

2 Nous avons également participé à la conception des contenus pédagogiques de la Filière Etudes Amazighes (2013) et du Master Langue et Culture Amazighes (2014).

1.2. Contenu pédagogique et parcours de fin de formation

a. Contenu du DEUF

Le contenu pédagogique du Diplôme des études universitaires fondamentales (DEUF) s'étale sur deux ans (quatre semestres) et comprend 24 unités d'enseignement, répartis en modules de Langue, de Linguistique, de Littérature, de culture et civilisation, et des modules transversaux (MTU, méthodologie de recherche, etc.). Soit globalement les modules suivants :

- Langue amazighe (S1 et S2): *Graphie et orthographe, Vocabulaire, Etude de textes, Expression écrite* ;

- Linguistique amazighe : *Introduction à la linguistique amazighe, Grammaire, Phonétique, Phonologie, Morphologie, Syntaxe et Lexicologie* ;

- Littérature amazighe: *Introduction à la littérature amazighe, Les genres narratifs, Les genres poétiques, De la littérature orale à la littérature écrite* ;

- Culture et civilisation amazighes: *Géographie humaine, Histoire et civilisation, Anthropologie culturelle, Anthropologie sociale*.

b. Parcours de fin de formation

En troisième année, l'étudiant en Licence Études Amazighes (semestres 5 et 6) a la possibilité de choisir entre deux parcours de fin de formation : (1) le parcours *Linguistique* et (2) le parcours *Littérature*.

- Le parcours **Linguistique** comprend les modules suivants :

Structures syntaxiques, Théories et applications, Aménagement linguistique, Lexicographie, Sémantique, Traduction, Toponymie, Didactique générale, Didactique de l'amazighe ;

- Le parcours **Littérature** comprend les modules suivants :

Poésie, Nouvelle, Roman, Théâtre, Critique littéraire, Traduction, Toponymie, Didactique générale, Didactique de l'amazighe.

- Version **2010-2014**:

Pour l'ancienne version, l'étudiant en licence avait la possibilité de choisir entre deux parcours de fin de formation : (1) le parcours *Médiation culturelle* pour les étudiants désirant s'orienter vers les domaines de la médiation culturelle et de la production audiovisuelle et artistique, et (2) le parcours *Didactique* pour les étudiants désirant s'orienter vers le domaine de l'enseignement de la langue amazighe.

- Le parcours **Médiation culturelle** comprend les modules suivants :

Patrimoine culturel, Droit et marketing culturels, Animation et médiation culturelles, Arts de la scène, Presse et audiovisuel.

- Le parcours **Didactique** comprend les modules suivants :

Sociologie et psychologie de l'éducation, Théories d'apprentissage et méthodes d'enseignement, Didactique générale, Didactique de l'amazighe.

c. Stages et PFE

Les étudiants des deux parcours sont amenés à réaliser un projet de fin d'étude (mémoire de Licence) traitant de sujets liés aux domaines de la linguistique amazighe, la littérature amazighe, la didactique et l'enseignement de la langue amazighe, le patrimoine culturel amazighe, ou bien effectuer un stage de fin de formation, rédiger un rapport de stage et le soutenir devant un jury.

Pour la version 2010-2014, les étudiants du parcours *Médiation culturelle* ont effectué leur stage de fin de formation au sein d'une institution publique ou privée dans des domaines de la production audiovisuelle et artistique, du journalisme et de la médiation culturelle. Les étudiants du parcours *Didactique* ont effectué leur stage de fin de formation dans un établissement scolaire du primaire où ils se sont initiés à l'enseignement de la langue amazighe, à la préparation des fiches pédagogiques, à la maîtrise de la classe et à la gestion des cours.

1.3. Situation depuis la création de la filière de Licence

- Nombre de promotions inscrites: **10**
- Nombre de promotions diplômées **: 7**
- Année de diplomation de la première promotion: **2010**
- Effectifs des étudiants inscrits/ diplômés:

Année universitaire	Effectif des inscrits	Effectif des diplômés
2007-2008	72	-
2008-2009	186	-
2009-2010	384	49
2010-2011	477	88
2011-2012	724	102
2012-2013	905	128
2013-2014	998	132
2014-2015	999	128
2015-2016	957	155
2016-2017	880	En cours

- **Équipe pédagogique de la Filière Études Amazighes :**

Effectif des enseignants permanents		Effectif des intervenants extérieurs
Département Études Amazighes	Autres départements	
7	**1**	**1**

2. Cycle de Master

2.1. Master Langue amazighe : Variation dialectale et aménagement linguistique (2010-2014)

Comme l'intitulé du Master l'indique, la formation est consacrée à la linguistique amazighe, la dialectologie amazighe, l'aménagement linguistique

et la standardisation de la langue amazighe. Les étudiants sont amenés à réaliser des travaux de recherche sur un ensemble de données dialectales afin qu'ils puissent maîtriser la variation dialectale, le traitement et la gestion de corpus, et le processus de l'aménagement et la standardisation de l'amazighe.

a. Objectifs de la formation

La formation en Master Langue amazighe a pour objectif de doter l'étudiant des compétences nécessaires pour effectuer des recherches approfondies dans le domaine de la linguistique amazighe en lui assurant une maîtrise de la langue amazighe dans sa variation dialectale, des fondements de son unité et des perspectives de son aménagement en cours. La formation en Master permettra également aux étudiants d'acquérir les compétences nécessaires pour assurer des fonctions d'enseignement, d'encadrement, de médiation ou de traduction.

b. Débouchés de la formation

- *Métiers ciblés* : chercheur dans le domaine de la langue amazighe ; enseignant de l'amazighe aux différents niveaux de l'enseignement; médiateur et interprète intervenant auprès des organismes et programmes de développement ;

- *Secteurs de recrutement* : enseignement public et privé, institutions et administrations du secteur public et privé, secteur associatif et programmes de développement.

2.2. Master Langue et Culture Amazighes (2014)

a. Objectifs et retombées de la formation

- Doter l'étudiant des compétences nécessaires pour effectuer des recherches approfondies dans le domaine de la langue et la culture amazighes.

- Doter l'étudiant des compétences nécessaires dans les domaines de la langue, la littérature et la culture amazighes lui permettant d'effectuer des travaux de recherche au niveau du Doctorat.

- Préparer l'étudiant à intégrer et à mobiliser ses savoirs dans un contexte professionnel relevant des domaines de la formation pédagogique pour l'enseignement de la langue amazighe, de la médiation culturelle et de la traduction.

b. Contenu pédagogique

La formation en Master Langue et Culture Amazighes constitue un prolongement de l'enseignement dispensé en cours de Licence dans des domaines de linguistique, de littérature et de culture amazighes. Le contenu pédagogique du Master a été élaboré de façon à permettre aux étudiants d'acquérir un ensemble de savoirs et de compétences en matière de langue, de littérature et de culture amazighes nécessaires pour effectuer des recherches approfondies dans le domaine de la langue et la culture amazighes.

Ainsi, nous avons des modules de linguistique amazighe comprenant les unités d'enseignement: *Structures phonologiques, Structures morphologiques, Structures syntaxiques, Lexicologie, Sémantique, Sémiotique, Aménagement linguistique, Lexicographie, Traduction, Toponymie,* et *Didactique*. Pour la littérature amazighe, nous avons les modules : *Poésie, Littérature narrative,* et *Critique littéraire*, et, enfin, deux modules Études anthropologiques: *Anthropologie culturelle* et *Anthropologie de la Méditerranée.*

2.3. Situation depuis la création du cycle de Master

- Nombre de promotions inscrites: **6**
- Nombre de promotions diplômées : **4**
- Année de diplomation de la première promotion: **2008**
- Effectifs des étudiants inscrits/ diplômés:

Promotion	Année universitaire	Effectif des étudiants inscrits	Effectif des étudiants diplômés
1ère promotion	2006-2008	28	22
2ème promotion	2008-2010	23	17

3ème promotion	2010-2012	37	35
4ème promotion	2012-2014	45	36
5ème promotion	2014-2016	18	En cours
6ème promotion	2016-2018	24	

- Suivi des effectifs inscrits :

Promotion	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème
Effectif des lauréats	22	17	35	36	En cours
Effectif inséré dans la vie active	16	12	30	35	16
Effectif des inscrits en Doctorat	10	6	5	5	

- Équipe pédagogique du Master:

Effectif des enseignants permanents		**Effectif des intervenants extérieurs**
Département Études Amazighes	Autres départements	
6	5	3

3. Recherche scientifique

Nous avons actuellement deux laboratoires de recherche dont les domaines de recherche sont principalement liés à la langue et la culture amazighes : le *Laboratoire des Études et Recherches sur la Culture et la Langue Amazighes (LERCLA)*[1] *et* le *Laboratoire des Systèmes Linguistiques et Culturels (LSLC)*[2]. En plus de ces deux laboratoires de recherche, nous avons deux équipes de recherche indépendantes accréditées à la Faculté : l'*Equipe de Recherche sur la Didactique de Langue et de Culture Amazighes* et l'*Equipe de Recherche Art et Culture Amazighs.*

1 Le laboratoire est constitué de deux équipes de recherche: l'*Equipe de Recherche sur la Culture et la Langue Amazighes (ERCLA)* et l'*Équipe de Recherche sur la Linguistique Amazighe (ERLA).*

2 **مختبر الأنساق اللغوية والثقافية**
الأعلام والمصطلحات في التراث السوسي

Ces différentes structures de recherche accréditées à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Agadir organisent souvent des Colloques, des Journées d'étude, des Séminaires et des Conférences, en collaboration avec le Département des Études Amazighes, en partenariat avec l'Institut Royal de la Culture Amazighe ou avec d'autres institutions académiques et universitaires.

Conclusion

L'expérience de l'enseignement de la langue et la culture amazighes à l'université Ibn Zohr (Agadir) entame sa dixième année, une expérience qui constitue à nos yeux un grand pas vers la consolidation de la place de l'amazighe dans le système éducatif national, avec un parcours d'enseignement et de recherche globalement positif, participant grandement au rayonnement de la langue et la culture amazighes et à la promotion du statut de l'amazighe en tant que langue de l'éducation et de la formation.

LA PÉDAGOGIE DE PROJET : QUEL IMPACT SUR LES CLASSES HÉTÉROGÈNES (KABYLOPHONES ET ARABOPHONES) EN LANGUE AMAZIGHE ?

Noura TIGZIRI
Djamila MIMÈCHE
Laboratoire d'aménagement et de l'enseignement de la langue amazighe
Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou

This article looks at the results of the project pedagogy introduced in 2003 in Algeria. This change in methods involves the mobilization of the student, his own resources, and favors practices that most often place the learner in a position to mobilize his learning, to foster the development of his skills. Our concern is to analyze its impact on non-kabylophone learners who are in Tamazight classes.

Cet article s'intéresse aux résultats de la pédagogie de projet introduite en 2003 en Algérie. Ce changement de méthodes implique la mobilisation de l'élève, de ses propres ressources, et privilégie les pratiques qui placent le plus souvent l'apprenant en situation de mobiliser ses acquis, pour favoriser le développement de ses compétences. Notre préoccupation est d'analyser son impact sur les apprenants non kabylophones qui sont dans des classes de Tamazight.

En effet dans certaines écoles de la Wilaya de Tizi-Ouzou, se côtoient dans la même classe kabylophones et arabophones. Ces apprenants reçoivent un enseignement de langue amazighe. La question que l'on se pose est comment cette nouvelle méthode d'enseignement, basée sur une approche communicative, peut aider particulièrement les apprenants arabophones à acquérir des compétences souhaitées, principalement la compétence communicative ?

Dans sa conception, le fondement de la pédagogie de projet est le travail en groupe. L'objectif visé est de faire acquérir certains codes de l'oral à des apprenants qui reçoivent un enseignement de tamazight, mais particulièrement aux non-natifs ou arabophones, qui se retrouvent à travailler en groupe avec des natifs ou kabylophones.

L'idée d'appliquer cette méthode aux apprenants de la langue amazighe est née des engagements, des stages et des formations qui ont débuté dès janvier 2007, organisés par le HCA, en collaboration avec le Département COM/FLE de l'Université Paris 8. Ces stages ont permis d'initier et de former les enseignants dans cette nouvelle méthode : des enseignants venus de Tizi-Ouzou, Béjaia et Bouira.

Le travail d'enquête est réalisé dans une école primaire *Nouvelle Ecole* sise à Boukhalfa, une banlieue de la Wilaya de Tizi-Ouzou. Nous nous sommes intéressées particulièrement à deux élèves (G.K. ; B.N.) dont la langue maternelle est l'arabe dialectal. Ils sont inscrits en 5ème année primaire et suivent un enseignement de tamazight par l'intermédiaire de la pédagogie de projet. C'est dans les deux classes de 5ème année de cette école qu'on a achevé notre enquête : la classe (A) (ou bien le grand groupe) où se trouve notre informatrice (1) qui fait partie d'une vingtaine d'élèves subdivisés en 5 groupes projets, la classe (B) où se trouve l'informatrice (2) qui fait partie de 18 élèves subdivisés en 4 groupes projets.

Pour la collecte de notre corpus, nous avons choisi un dictaphone pour enregistrer les propos (le discours oral) de nos informateurs lors de la réalisation de leurs projets. Les enregistrements ont été menés en avril 2010.

1. Projets des informatrices

Les projets de ces élèves (ou de nos enquêtrices) sont représentés comme des documents écrits et illustrés.

L'informatrice (1) est inscrite dans le groupe : *Agraw n yitran*, leur projet est intitulé : ***Iɣersiwen ara ineggren*** (les animaux en voie de disparition).

L'informatrice (2) est inscrite dans le groupe *Agraw n tayri,* leur projet est intitulé : ***Tarbaɛt taɣelnawt n Lezzayer n ddabex n uḍar*** (l'équipe nationale algérienne de football).

En plus des enregistrements, notre corpus contient aussi des journaux de bord. Il s'agit d'un choix de (3) journaux de bord, écrits au début et à la fin de la réalisation du projet qu'on a choisis pour des besoins de notre recherche.

La pédagogie de projet basée essentiellement sur des compétences communicatives est définie par Kerbrat Orecchioni ainsi :

« L'approche communicative vise, du moins en théorie, à développer les aptitudes de communication fonctionnelles d'apprenant à la recherche d'un outil d'intégration sociale et professionnelle ». (Orecchioni, 1998 : 35).

Cette approche vient remplacer les approches audio-orales et audio-visuelles basées sur l'acquisition de modèles réglés et cadrés loin d'une communication appropriée au vécu quotidien des apprenants.

Les spécialistes de l'approche par compétences adaptent ces concepts théoriques à un modèle didactique. Ils considèrent que le savoir-faire communicationnel repose sur la capacité de produire des actes de parole et sur la maîtrise des notions grammaticales qui y sont associées. Certains d'entre eux dont Pierret-Hannecart et Pierret pensent qu'il existe *« un changement du public scolaire beaucoup plus hétérogène aujourd'hui : les élèves ont de moins en moins de repères communs, que ce soit au niveau des modèles familiaux, des valeurs de référence ou des projets de vie. Dans les faits, l'école est une véritable société plurielle».* (Pierret-Hannecart et Pierret, 2003 : 7)

Même si à un moment donné, cette pédagogie de projet a été critiquée, nous constatons que ces dernières années, elle est préconisée dans le système éducatif de plusieurs pays dont le Canada et l'Algérie.

C'est en Amérique que John Dewey oppose à la pédagogie traditionnelle une pédagogie centrée sur l'apprenant et ouverte sur le monde extérieur, déclare Donckele : *«je crois que la pédagogie de projet a été initiée par John Dewey. La période (1859-1952) dans laquelle celui-ci produira l'essentiel de ses conceptions pédagogiques permet de le considérer au petit nombre des pionniers de ce que les historiens des idées ont appelé le courant de l'éducation nouvelle».* (Donckele, 2003 :157)

La dimension privilégiée en pédagogie de projet est la dimension « action-réalisation », c'est-à-dire le mode d'interactions qui existe entre les enseignants et les apprenants ajoute Pierret-Hannecart et Pierret : *«Le projet est une tâche, définie et réalisée en groupe, impliquant une adhésion et une mobilisation de celui-ci, parce qu'il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable*

présentant une utilité par rapport à l'extérieur». (Pierret-Hannecart et Pierret, 2003 : 73)

2. Analyse des résultats

L'examen des journaux de bord des deux informatrices, nous fait apparaître ces éléments essentiels :

2.1. Le travail en groupe

Au début de l'expérience, l'intégration se fait mal. Les arabophones avaient du mal à travailler en groupe avec les kabylophones. Ceci est vérifié dans ce qui suit :

L'informatrice (1) écrit le 16 février *:* ***kerheɣ deg-s (asenfar) mi yettmececčawent temddukkal-iw***.

L'informatrice (2) ajoute : ***kerheɣ deg-s mi nettemececčaw neɣ mi ur nettemsefham ara ɣef usenfar.***

Les élèves habitués à plus de compétition entre eux, avaient du mal à s'adapter à la nouvelle méthode qui préconise plus un travail de coopération. Cela est montré dans cette déclaration :

l'informatrice (2) déclare dans son journal de bord J (3) ***kerheɣ deg-s ticki yiwet ur d-teskin ara acu i tufa di tmusniwin.***

A la fin du projet et après des séances de travail en groupe, la tendance s'est renversée puisque l'informatrice (1) qui était gênée par les disputes de son groupe, a déclaré à la fin de leur projet, dans son journal de bord J (2) : ***netɛellem acu lmeɛna n lxedma akked timdukal-nneɣ*** et elle ajoute : ***akka am nekk zriɣ acu nxedm-d Karima ur teẓri ara, a s-iniɣ, ama d Linda, kul yiwen ad d-yini lḥağa***.

Ainsi, le travail de groupe a permis la socialisation des apprenants et a développé l'entraide et la solidarité entre eux ce qui nous conduit à rejoindre Pierret-Hannecart et Pierret qui déclarent que *«le travail de groupe s'avère être une pratique favorisant le développement de compétences essentielles*

tant au niveau scolaire qu'au niveau de l'intégration dans le monde social ou professionnel». (Pierret-Hannecart et Pierret, 2003)

2.2. Analyse des enregistrements (corpus)

2.2.1. L'alternance des langues

L'alternance des langues telle définie par John Gumperz est « *La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous systèmes grammaticaux différents*» (1989 :57). Les apprenants soumis à l'analyse connaissant plus ou moins bien les trois langues (l'arabe, le français et le kabyle) mais l'analyse du corpus nous révèle une alternance à dominance arabe/kabyle, pour preuve ce qui suit :

- *dayen ḥemmleɣ ad awin **zumalai ɛalama ǧayyida**.*
- *ad ketbeɣ **lmeɛlumat mlaḥ**, **neneḥḥi lmeɛlumat maččí mlaḥ.***
- *A massa, **ǧawebt ɛliha.***
- ***Hadek lxeṭra** tenna-aɣ-d massa-nneɣ.*

2.2.2. Le mélange des langues

Le mélange de langues est, d'après Hamers et Blanc, « *caractérisé par le transfert d'éléments d'une langue Ly dans la langue de base Lx ; dans l'énoncé mixte qui en résulte, on peut distinguer des segments unilingues de Lx alternant avec des éléments de Ly qui font appel à des règles des deux codes »* (Hamers et Blanc, 1983 :168). Ce cas est vérifié à travers les exemples suivants :

- *ad nettmenni di **lqelb-nneɣ*** **:** mélange d'un nom arabe avec un déictique kabyle.
- *maca nekkni **nɣeyyer** Maṣer mi nruḥ ar teqbuct n ddunit* : ajout de l'indice verbal.
- ***nǧaweb-d** fell-as a massa* : ajout de l'indice verbal.
- *ayyer i nexdem **aprojet-**agi* : ajout de l'initiation vocalique nominale à un nom français.

2.2.3. Le lexique

- Les emprunts : Beaucoup d'emprunts ont été trouvés dans le corpus. La plupart proviennent de l'arabe comme le montrent les exemples ci-dessous :
- *Tusa-n-aγ-d* ***l'idée****-agi mi nwala.*
- *ur γ-ğğan ara ad nxemm* ***la coupe d'Afrique****.*
- *Dagi* ***muḥawala*** *amek yiwen yebγa ad yaru* ***maεlumat ẓayda****.*
- *akken yekfu le* ***proje****t nneγ* ***ykun*** *yelha.*
- *acu yesεa,* ***kifac*** *ad yenger.*

Ces emprunts sont plus des emprunts par incompétence définis par Moreau comme suit : « *un emprunt d'incompétence est produit par le bilingue dominant qui fait appel à sa langue maternelle chaque fois que le mot lui manque dans la langue cible* ». (Moreau, 1997 :138)

2.2.4. Les néologismes

La plupart des néologismes retrouvés sont relatifs à la terminologie scolaire comme :

- *agzul, asenfar, tanfalit, adlis, asentel, massa* (termes qu'on retrouve dans le lexique scolaire).
- *Taγelnawt, aγmis, tugniwin, agdud…*
- *Acku, maca…* (monèmes grammaticaux).

Mais à l'examen du corpus, nous constatons que les arabophones font appel aux néologismes plus que les kabylophones. Ainsi même pour les monèmes grammaticaux, les kabylophones utilisent les emprunts usités dans la langue de tous les jours, les arabophones font appel aux néologismes, ce qui provoque un décalage énorme entre le kabyle parlé et le kabyle truffé de néologismes des non-natifs.

2.2.5. Progression lexicale

Nous avons constaté une progression dans le lexique utilisé par les arabophones. Ainsi, après quelques séances de travail en groupe, nous

remarquons que des emprunts sont remplacés par des mots du kabyle comme le montrent les exemples suivants :

- *Lxatima* → *taggara*
- *journal* → *aγmis*
- *zzumala* → *imeddukal*
- *aṣṣuwar (photos)* → *tugniwin*
- *alafkar* → *tiktiwin*

Conclusion

La pédagogie de projet appliquée dans des classes hétérogènes (kabylophones et arabophones) a donné de bons résultats pour les éléments suivants :

- la socialisation des apprenants ;
- l'intégration des arabophones dans les groupes kabylophones ;
- l'acquisition des arabophones des compétences communicatives en amazigh.

Mais le point faible est que les arabophones apprennent un kabyle truffé de néologismes qu'ils ne peuvent pas réinvestir dans la communication quotidienne en dehors de l'école.

Bibliographie :

Blondeau, N. et Couedel, A. (2000), « Pédagogie de projet, journal du bord et appréhension de la diversité culturelle », in *Dialogues et cultures* N°44, Paris, (N° préparatoire au Xème congrès de la diversité).

Chemakh, S. (1999), « Enseignement du berbère -Données introductives, Revue d'études amazighes », *Anadi,* N° 03/04, l'Artisan, Alger.

Couedel, A. (1980), « Vivre la langue », in *Actes du 2ème colloque international, Acquisition d'une langue étrangère*, perspective de recherche organisée par le GRAL, Paris8.

Gumperz, J.J, (1989), *sociolinguistique interactionnelle*, Université de la Réunion, l'Harmattan, Paris.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998), Les interactions verbales, Armand Colin.

Pierret-Hannecart, M. et Pierret, P. (2003), *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui,* De Boeck, Bruxelles.

Roegiers, X, (2005), *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, UNESCO, ONPS.

Tigziri, N. (2002), « Enseignement de la langue amazighe : état des lieux » in Revue *Passerelles*, n°24.

Tigziri, N. (2003), « Education et langue maternelle : l'exemple de l'amazigh », les *actes du colloque international sur l'amazigh* du 17 juin.

Tigziri, N. (2004), « Les langues dans les constitutions algériennes » in Cahiers de *L'ILSL*, n°17.

Tigziri, N. et Nabti, A. (2006), *L'enseignement de la langue amazighe, bilan et perspectives.*

PRESENTATION DU PROGRAMME ADLAS

Rokheya SECK
Experte en didactique, Sénégal

Introduction et Historique

L'Association pour le Développement de la Langue Saafi (ADLAS) couvre 64 villages, répartis dans des communes rurales, pour une population de 200 000 habitants de la zone géolinguistique Saafène située dans l'axe Diamniadio, Mbour, Thiès des régions de Thiès et de Dakar au Sénégal en Afrique de l'Ouest.

Il s'agit des communes de : Notto diobass, Tassètte, Dias, Keur Moussa, Sindia, Ngekokh, Popenguine dans Thiès, Diamniadio, Sébikotane dans Dakar.

L'association intervient pour le moment dans les départements de Thiès et Mbour pour la région de Thiès et dans le département de Rufisque pour la région de Dakar.

Les instances de l'Association sont: le bureau qui se réunit une fois par mois, le Comité Directeur qui se réunit une fois tous les trois mois et l'Assemblée générale ordinaire qui se rassemble tous les trois ans.

Au plan technique, les projets sont gérés par une administration dirigée par une Directrice et un Directeur Administratif et Financier (DAF).

Les objectifs d'ADLAS sont multiples. L'association vise à préserver le patrimoine culturel local ; revaloriser le savoir faire local ; contribuer à l'amélioration de la qualité du système éducatif sénégalais ; renforcer les capacités des membres de l'association ; organiser les communautés ; et contribuer au développement durable des communautés.

On peut diviser les domaines d'intervention comme suit. D'abord, on a l'éducation, qui a cinq composantes : Le préscolaire, le bilinguisme (langue locale / français), la recherche linguistique, le renforcement à l'élémentaire (l'alphabétisation de base et transition) et l'alphabétisation des parents pour le suivi scolaire. Ensuite, on intervient dans l'environnement et la santé.

Les sujets précisés s'agissent de la bonne gouvernance, des droits humains, du genre, de l'appui aux personnes vulnérables et aux enfants en situation difficile et du financement des activités génératrices de revenus.

I. Le préscolaire

Depuis 2008 ADLAS assure un programme préscolaire basé sur la langue maternelle. Les cibles sont les enfants de 3, 4 et 5 ans.

ADLAS a construit et équipé 15 écoles pour 30 classes dont 15 grandes sections et 15 moyennes sections avec le financement du gouvernement norvégien à travers la NORAD actuelle Digni, dans 15 villages :

1- Bandia Séssène
2- Boukhou
3- Sanghé
4- Dias
5- Sébissou
6- Birbira
7- Sipane
8- Samkedji
9- Packy
10- Dobour
11- Soulouf
12- Kip-Kip
13- Toglou
14- Mbayard
15- Dias Palam

Du matériel didactique adapté a été conçu pour les enfants. Une animatrice doublée d'une assistante veillent à la formation des jeunes enfants dans chaque école.

II. Le bilinguisme

Depuis la rentrée octobre 2011/2012, en partenariat avec le Gouvernement du Sénégal, ADLAS a introduit le bilinguisme (Saafi/Français) avec l'ouverture de dix classes pilotes dans les écoles suivantes :

- *Trois (03) classes de CP*
  1. Sébissou
  2. Bandia Séssène
  3. Boukhou
- *Sept (07) classes de CI*
  1. Kip-kip
  2. Toglou
  3. Thicky
  4. Soulouf
  5. Sébissou
  6. Bandia Sesséne
  7. Boukhou

A. Stratégie

1. Sensibilisation et plaidoyer

Pour réaliser le programme, une approche communautaire a été privilégiée, la sensibilisation a occupé une grande place et à tous les niveaux :

- Les parents d'élèves ;
- Les communautés ;
- Les collectivités locales (PCR et Maire) ;
- Les autorités académiques (IA/IEF) ;
- Les autorités administratives ;
- Les services techniques ;
- Les leaders d'opinions de la société civile ;
- Les Directions techniques Nationales ;
- Le Ministre de l'Education Nationale.

2. La mise en œuvre

L'approche participative et inclusive a permis d'avoir l'adhésion de tous les acteurs et partenaires au programme d'ADLAS. Nous avons réussi à impliquer ces acteurs en organisant des réunions communautaires, des réunions au niveau des collectivités locales, des structures administratives et techniques, des écoles, des mosquées ou églises, chez le chef ou responsable du quartier.

A la fin de chaque rencontre un comité chargé du suivi est mis sur place pour continuer les discussions de sensibilisation et plaidoyer. Ces représentants des communautés nous informaient du niveau d'adhésion et d'implication. Et dans chaque zone nous avons le regard d'un membre de l'ADLAS qui est membre du comité également pour mieux nous rassurer des réalités.

Au plan technique, ADLAS a bénéficié de l'accompagnement scientifique de la Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (DALN), de la Direction de l'Enseignement Elémentaire (DEE) ainsi que celui des services déconcentrés Inspection d'Académie/inspection de l'éducation et de la formation (IA/IEF) de Thiès et de Dakar.

Après l'acceptation du programme par le Gouvernement, ADLAS a démarré ses activités par la conception d'un référentiel de compétences en s'inspirant du curriculum de l'éducation et du schéma directeur de la DALN. Pour le réaliser, il a fait appel aux personnes ressources universitaires de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), de la Faculté des sciences et techniques de l'Education et de la Formation (FASTEF), des membres du Curriculum, d'Inspecteurs de l'Enseignement et des représentants de collectivités locales et de la société civile.

L'étape suivante a été la formation des enseignants ; il s'agissait de former les enseignants et les Directeurs d'écoles des classes bilingues.

B. Conception du matériel didactique

Le bilinguisme était quelque chose de nouveau où tout est à construire ; la conception du matériel didactique a été une grande difficulté pour ADLAS. Fallait-il concevoir a priori des manuels du programme? Ou fallait-il le faire d'une façon constructive ?

Compte tenu de plusieurs facteurs c'est l'approche constructive qui a été retenue par ADLAS. Elle a consisté d' abord à partir du référentiel, ensuite de concevoir un manuel de lecture et production d'écrits et un manuel de calcul pour l'étape I. Ainsi une équipe technique nationale a été mise en place pour le réaliser. Cette équipe est composée de Linguistes, de Pédagogues et de Didacticiens ainsi que des équipes techniques locales dont les membres sont issus des différentes zones d'intervention ceci pour prendre en compte les différents parlers de la langue.

C. Dispositif de formation, de suivi et d'évaluation

Dans la mise en œuvre de son programme d'éducation, ADLAS a un dispositif de formation de suivi-évaluation qui se présente comme suit :

- Formation : en Juillet, il y a eu un appel d'offres pour le recrutement du personnel de terrain (superviseurs, moniteurs, animateurs et assistants).

- Le mois de Septembre est consacré à la formation initiale et au recyclage.

- Début Décembre : ouverture des classes.

- Il y a aussi une formation continue assurée par l'organisation de journées pédagogiques mensuelles au profit du personnel de terrain.

III. Le renforcement des capacités des élèves

Le programme de renforcement des capacités a démarré en 2001. Dans son objectif de revalorisation du patrimoine culturel, ADLAS a conçu un programme de renforcement basé aussi sur la langue maternelle et destiné aux élèves élémentaires des classes de CE1 (Base 1), CE2 (Base 2), et CM1 (Transition). Ce même programme participe à l'amélioration des performances des élèves et insiste particulièrement sur la lecture et les mathématiques. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre le partenariat fort dynamique entre ADLAS et les IEF de sa zone d'intervention (Rufisque Département, Mbour1, Thiès Département). Dans ce sens le rôle des Directeurs d'écoles et des maîtres est fort appréciable.

Aujourd'hui, ADLAS travaille avec 30 écoles :

- **Rufisque Département (06 écoles)**: Sébissou,Yéba, Kip-Kip, Thiokho, Dougar 1, Dougar 2 ;

- **Thiès Département (09 écoles)** : Thiamby, Mbomboy, Diass Palam, Soulouf, Sanghé 1, Sanghé 2, Birbira, Kissane, Sipane ;

- **Mbour1 (15 écoles)** : Bandia Mbambara, Bandia sessène, Kiniabour 1, Toglou, Boukhou, Popenguine, Tchiky, Kirène, Mbayard, Samkedji, Packy, Raffo, Daga, Dias 1, Dobour.

Selon les rapports fournis par les Directeurs d'écoles et témoignages des écoles ciblées, ce programme contribue efficacement à l'amélioration du niveau des élèves.

IV. L'alphabétisation des parents : l'école des parents

Partant du constat que l'école est la seule affaire des Maîtres et des Directeurs d'école, les parents ne s'impliquent pas suffisamment dans la vie

de l'école pour le bien de leurs enfants. ADLAS a réfléchi sur une stratégie de faire participer les parents à la vie de l'école mais aussi au suivi de leurs enfants, à la maison. Pour le réaliser un programme d'alphabétisation en langue maternelle a été conçu dont l'objectif est d'amener les parents à suivre leurs enfants à la maison toute chose qui concourent à l'amélioration des performances des élèves.

Pour y arriver, une approche participative rendant l'école de la communauté à la communauté et pour la communauté a été développée. Dans chaque école, ADLAS a mis en place un Comité de gestion et de suivi des activités du programme.

Composition du comité

1. Le Chef du village
2. L'Imam ou le Curé
3. APE/CGE
4. Directeurs de l'école (coordonnateur)
5. ASC
6. GPF
7. Conseiller de la collectivité locale
8. Représentant ADLAS
9. Personne ressource ou autre structure.

V. MISSIONS

C'est un cadre d'information, d'échanges, de planification et de déroulement d'activités, de suivi, de coordination, d'évaluation, de recensement du patrimoine culturel Saafi-Saafi et de collaboration avec les autres communautés de langue ; cadre de recherche et de validation de la terminologie Saafi-Saafi.

Pour la réaliser, des équipes techniques locales constituent les bras techniques des comités locaux qui sont composés d'enseignants, de chercheurs, de personnes ressources issues des communautés.

Conclusion

Avec la fin du projet, ADLAS n'a pu conduire, avec les fonds restants que deux (02) composantes que sont le préscolaire et le bilinguisme jusqu'en fin juillet 2014.

Cependant ADLAS souhaite toujours, malgré la fin du projet, poursuivre toutes les composantes et surtout le bilinguisme pour permettre aux élèves ayant commencé l'expérimentation du bilinguisme de terminer le cycle élémentaire.

Aujourd'hui, ADLAS est toujours dans une position inconfortable vis-à-vis des parents et des collectivités locales qui leur ont confié leurs enfants et de l'Etat qui lui a autorisé l'expérimentation qui s'est arrêtée en mi-chemin et qui a posé un problème de responsabilité morale à ADLAS.

C'est pourquoi ADLAS est activement à la recherche de partenaires pour le financement du projet afin que les élèves enrôlés puissent terminer le cycle élémentaire ; c'est-à-dire jusqu'en 2018, continuer à ouvrir chaque année de nouvelles classes et en saafi-saafi et étendre dans les autres langues maternelles.

A la lumière des résultats enregistrés à travers ces deux (02) composantes, ADLAS est sur la voie de la réalisation des objectifs tels que présentés dans le tableau suivant : **Tableau 10 ▼**

ACTIVITÉS Quelles activités ou étapes importantes spécifiques ce travail produira ?	**RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES** Quel impact espérez-vous que ce travail aura à court terme ? Identifiez l'*audience-cible* pour chaque élément à fournir.	**INDICATEURS** Comment mesurez-vous si votre travail progresse vers ces résultats ?	**RÉSULTATS FINAUX** Qu'est-ce que vous espérez que ce travail accomplira à long terme, par exemple, au-delà de la période de subvention ?	**PROGRÈS RÉALISÉS**
PR1 – PR3 **(Résultats Préscolaire 1-3)** **ER7/A7** **(Résultat Elémentaire 7/ Activité 7)**	1. Tous les enfants en âge préscolaire fréquentent les structures d'éducation préscolaire 2. Réduction du temps d'apprentissage à l'élémentaire de 6 à 5 ans 1 modèle généralisable et utilisé par le système éducatif sénégalais. 3. Les parents accordent désormais une attention particulière aux activités scolaires de leurs enfants en les aidant a la maison et en s'impliquant en prenant en charge les activités de la vie de l'école. Ceci peut assurer la pérennisation après la fin du projet.	1. Nombres d'élèves inscrits : 1890 2. Nombre de classes ouvertes : 64 3. Les élèves commencent à l'âge de 5 ans au préscolaire pour entrer au CI à l'âge de 6 ans au lieu de 7 comme c'est indiqué au Sénégal. 4. Élever de 50% à 65% le taux des parents maîtrisant le code écrit et les 4 mécanismes opératoires. -Élever de 10% à 50% le taux des parents encadrant désormais leurs enfants à la maison et participant à l'action éducative.	Que la qualité de l'éducation soit améliorée : **I.** Améliorer la qualité de l'enseignement/ apprentissage (maîtres et élèves) ; **II.** Amener le taux de réussite au CFEE à 100% ; **III.** Lecture courante des élèves ; **IV.** Pérennisation de l'encadrement des parents à domicile.	1. 2301 élèves/ 15 villages. 2. 56 classes MS (4-5 ans) - 45 classes GS (5-6 ans). total cumulé : 101 classes. 3. 870 élèves âgés de 6 ans sont au CI.

ER3/A5 **(Résultat Elémentaire 3/ Activité 5)** **toutes les classes d'élémentaire auront une approche bilingue** **ER3/A4** **(Résultat Elémentaire 3/ Activité 4)** **ER7/A7** **(Résultat Elémentaire 7/ Activité 7)**	1. Maîtrise du bilinguisme en profitant de leur propre langue pour mieux transiter vers la langue française et aussi de profiter de la connaissance locale, leurs propres valeurs et leur propre culture. 2. Enseignants bien formés en langue locale aussi bien qu'en langue française. 3. Parents alphabétisés en vu d'assurer leur capacité à aider les élèves à la maison et ailleurs. 4. Préscolaire bilingue établi dans la communauté. Mieux préparer les élèves pour réussir leur cours d'initiation.	1. 80% des élèves de la 1ère étape (CI/CP) qui savent lire un texte de 50 mots à la minute en Saafi-saafi. 2. 85% des élèves de la deuxième étape (CE1/ CE2) savent lire un texte de 70 mots à la minute en Saafi-saafi. 3. 90% des élèves de la troisième étape CM1/ CM2) savent lire un texte de 80 mots à la minute en Saafi-saafi. 4. Élever de 75% à 85% le taux des enseignants du bilinguisme fait une bonne pratique des classes et utilisent correctement le matériel didactique proposé. 5. Élever de 50% à 65% le taux des parents maîtrisant le code écrit et les 4 mécanismes opératoires.	Que les apprenants soient mieux préparés à réussir à l'école et plus tard aussi bien dans leur propre langue qu'en langue française. - Meilleure maîtrise de la pratique de classes en Langues Nationales et en français ; - Améliorer la qualité des enseignements/ apprentissages ; - Meilleure implication des parents du suivi et à l'encadrement des élèves ; - Bonne préparation des élèves à affronter le CI sans difficultés.	**1.** 10 classes bilingues/417 élèves dont 07 CP (294 élèves) et 03 CE[1] (122 élèves). **4**.10 classes bilingues avec 07 directeurs formés, 10 enseignants formés 03 suppléants formés. 6. 2301 7. 15 écoles pour 101 classes.

Pr1 – Pr3 **(Résultats Préscolaire 1-3)**		- Élever de 10% à 50 % le taux des parents encadrant désormais leurs enfants à la maison et participant à l'action éducative. 6. Nombres d'élèves inscrits : 1890. 7. Nombre d'écoles ouvertes : 64.		
PR2/A1 **(Résultats Préscolaire2 / Activité 1)** **PR2/A1** **(Résultats Préscolaire2 / Activité 1)**	1. L'enseignement des valeurs traditionnelles/ culturelles aux niveaux préscolaire et élémentaire et même aux adultes pendant les classes d'alphabétisation. 2. L'implication des autorités locales, chefs, sages, etc. dans des réunions de sensibilisation, des visites d'élèves chez les sages et les séances de prestation de ces mêmes sages au niveau des écoles (des choses culturelles).	1. Les valeurs (contes, chants, devinettes, etc.) sont prises en compte dans le contenu des enseignements. 2. Les réunions, séances, visites, se sont déroulées.	Que la cohésion sociale et l'affinité ethnique soient renforcées en valorisant la langue locale et en l'exploitant au profit de la société. - Assurer la pérennisation de l'action à la base.	**1.** Les cours en langue maternelle, avec en appui, des contes, des chants, des devinettes, des proverbes, jeux, etc. pour faire revivre les valeurs culturelles saafi (les enfants commencent même à appliquer ces jeux dans leur vécu quotidien).

				– la population a montré son appropriation du programme. **2.** 15 réunions dans 15 villages abritant les classes préscolaires. - visites aux autorités impliquées dans le programme (ministères, maires, PCR, chefs de village, OCB, etc.) pour mieux les sensibiliser. - visites régulières des autorités de l'éducation avec appréciations positives.

(Footnotes)

1 Pourcentage des contenus ayant été racontés par cet échantillon (par rapport au nombre total attendu).

2 Nombre d'organisateurs temporels différents utilisés par l'échantillon.

المملكة المغربية
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
ⴰⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵙⴽⵍⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ
INSTITUT ROYAL DE LA CULTURE AMAZIGHE
مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

ⵙⴳ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵢⵎⵎⴰⵜ
ⴰⵔ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ

من اللغة الأم
إلى لغة المدرسة

أعمال ندوة دولية
تكريما للأستاذ أحمد بوكوس

التنسيق
عبد السلام خلفي وبوشرى البركاني

2020

منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية
سلسلة : الندوات والمنظرات - رقم 58

العنوان
من اللغة الأم إلى لغة المدرسة

التنسيق
عبد السلام خلفي
بوشرى البركاني

لجنة القراءة
عبد السلام خلفي
فاطمة أكناو
بنعيسى يشو
بوشرى البركاني
مصطفى الصغير

الناشر
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

الغلاف
وحدة النشر

رقم الإيداع القانوني : 2020 MO 3028
ردمك : 978-9920-739-18-4

المطبعة :
منشورات عكاظ - 2020

حقوق الطبع
محفوظة للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

ⵙⴳ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵢⵎⵎⴰⵜ
ⴰⵔ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ

من اللغة الأم
إلى لغة المدرسة

أعمال ندوة دولية

تكريما للأستاذ أحمد بوكوس

التنسيق

عبد السلام خلفي وبوشرى البركاني

ⴰⵙⵏⵉⵎⵎⵔ

ⴰⵔ ⵉⵙⵏⵉⵎⵎⵉⵔ ⵡⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⴰⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉ ⴷ ⵉⵖⴰⵡⴰⵙⵏ ⵉⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵢⵏ ⵎⴰⵇⵇⴰ (ⵡⵉ) ⵎⴰ ⴰⴷ ⵜ ⵢⵉⵡⵙⵏ ⴳ ⵓⵙⵏⵎⴰⵍⴰ ⵏ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⴰⴳⵔⴰⵖⵍⴰⵏⵜ : «ⵙⴳ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵢⵎⵎⴰⵜ ⴰⵔ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ» ⵉⵜⵜⵡⴰⴳⴳⵏ ⵉ ⵓⵙⵎⵖⵔ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵃⵎⴰⴷ ⴱⵓⴽⵓⵙ ⴳ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⵓⵙⵙⴰⵏ 114 ⴷ 15 ⵏⵓⵡⴰⵏⴱⵉⵔ 2016. ⴰⵔ ⵉⵙⵏⵉⵎⵎⵉⵔ ⵙⵍⴰⵡⴰⵏ ⴰⴽⴽⵯ :

- ⵎⴰⵙⵙ ⴰⵏⴱⴷⴰⴷ ⵏ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵅⴼ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔ ⵉⵡⵛⴰ ⵉ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ;
- ⵎⴰⵙⵙ ⴰⵏⴼⵍⵓⵙ ⴰⵎⴰⵜⴰⵢ ⵏ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ, ⵅⴼ ⵜⴳⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙ ⵜⴰⵏⴽⴷⴰⵏⵜ ⵉ ⵉⴳⴳⴰ ⵉ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵓⵏⵏ ⵉⵎⵏⵏⵉⵜⵏ ⵏ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ;
- ⵜⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵉⵏ ⴷ ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⵢⴰⵎⵓⵏ ⵙ ⵉⵎⵏⵏⵉⵜⵏ ⵏⵏⵙⵏ ⴳ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ;
- ⵜⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵉⵏ ⴷ ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⵉⵙⵎⵓⵙⵙⵓⵏ ⵜⵉⵖⵉⵎⵉⵜⵉⵏ ⵜⵉⵎⴰⵙⵙⴰⵏⵉⵏ ⵏ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ;
- ⵜⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵉⵏ ⴷ ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⵏ ⵓⴳⵔⴰⵡ ⴰⵎⴰⵙⵙⴰⵏ ⴷ ⵓⴳⵔⴰⵡ ⵏ ⵓⵙⵓⴷⵙ ;
- ⵜⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵉⵏ ⴷ ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⵏ ⵓⴳⵔⴰⵡ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ ⴷ ⵓⵣⴷⵉ ⵉⵚⵚⵏⵏ ⵙ ⵜⵥⵇⵉⴳⵜ ⵏ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵉⵎⵏⵏⵉⵜⵏ ⵏ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ;
- ⵎⴰⵙⵙ ⵃⴰⵙⴰⵏ ⵊⴰⵀⴰ ⵅⴼ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵏ ⵜⴰⵙⵏⴰ ⴷ ⵜⴳⵣⵣⵓⵎⵜ ⵏ ⵜⵥⵇⵉⴳⵜ ⴳ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⵅⴼ ⵓⵎⵢⴰⵡⴰⵙ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵜⵥⵇⵉⴳⵜ ⵏ ⵓⴷⵍⵉⵙ.

شكر

يتقدم مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بأخلص عبارات الشكر لكل من ساهم في إنجاح الندوة الدولية «من اللغة الأم إلى لغة المدرسة» التي تمّ تنظيمها تكريماً للأستاذ أحمد بوكوس بمقر المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، يومي 14 و15 نونبر 2016. ويخص المركز بالذكر شكر كل من :

- السيد عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية على الدعم الذي وفره في سبيل إنجاح الندوة ؛
- السيد الأمين العام للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الحسين المجاهد على كلمته التقديمية لهذا الكتاب الجامع لأعمال الندوة ؛
- السيدات والسادة الأساتذة الباحثات والباحثين المساهمات والمساهمين في مختلف محاور أعمال الندوة ؛
- السيدات والسادة الأساتذة الباحثات والباحثين الذين سيروا مختلف الجلسات العلمية للندوة ؛
- السيدات والسادة أعضاء اللجنتين العلمية والتنظيمية للندوة ؛
- السيدات والسادة أعضاء لجنة القراءة والتنسيق الخاصة بمتابعة طبع الكتاب ؛
- السيد حسن جاعا على إعداد الصفحات ووحدة النشر بالمعهد على مساعدتهم في الإخراج الطباعي للكتاب.

المحتويات

تقديم

عبد الرحمان بلوش

تجربة تدريس الأمازيغية في ليبيا. رهانات وتحديات................................ 13

عبد السلام خلفي

تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب . الحصيلة والإكراهات والآفاق 29

بنعيسى يشــو

درجة التمكن من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي 73

تقديم

بانعقاد الندوة الدولية في نونبر 2016، المنظمة من قِبَل مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية، حول موضوع «من اللغة الأم إلى لغة المدرسة» تكون قد مرت ثلاثة عشرة سنة على البدء التدرّجيّ في إدماج اللغة الأمازيغية في المدرسة العمومية المغربية سنة 2003، وما ينيف عن خمس سنوات من ترسيمها في دستور المملكة المغربية، سنة 2011. وإن هذين الحدثين الوازِنان، وما واكَبَهُمَا، طيلة الخمس عشرة سنة الماضية من موْصولِ أعمال ومنجزات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، في مجال الديداكتيك والبحث البيداغوجي، لتعبيرٌ جوهريّ عن شساعة السيرورة التطورية للغة الأمازيغية، من وضعها لغةً أمًّا، ولسان التُّربة والمجموعات المحلية، إلى وضع جديد يجعل منها لغة المدرسة، ووسائل الإعلام، والإبداع الأدبي والفني الحديث. وهي وضعيات واستعمالات، من بين أخرى، ظلت اللغة الأمازيغية مُستَبعَدَةً منها أمداً طويلاً. وممّا يُستَشْرَف في أفق الانتظارات إصدارُ القوانين التنظيمية المتعلقة بإعمال الطابع الرسمي للأمازيغية، وبالمجلس الوطني للغات والثقافة المغربية. وتستلزم حصيلةُ هذا المسار متعدد الأوجه والتجارب وقفةً لتقييم الإنجازات ومعرفة الإكراهات والنقائص، على المستوى الوطني، وخارج المجال الوطني، مع تسليط الضوء على تقاطع التجارب، من عوالم متنوعة (المغرب، الجزائر، النيجر، كندا، فرنسا، بلاد الباسك....). وتأسيساً على هذه الاعتبارات تبلورت الأهداف الرئيسة من هذه الندوة الدولية التي نظمت تكريماً للباحث المقتَدر واللسانيّ المتميّز، أحمد بوكوس، عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. والغايةُ من هذه الندوة في محاولة فهم إشكالات اللغة عامَّة، واللغة الأم على وجه خاصّ، والوقوف على المشاكل المتعلقة بتعليمها وتعلّمها، وذلك من منظور متعدد التخصصات. وللقيام بذلك، كانت هذه الندوة فرُصةً للالتقاء وللتناظر حول هذا الموضوع بين مجموعة

من الباحثين والممارسين من مختلف الجنسيات والتخصصات (الديداكتيكية، اللغوية، السوسيو- ديداكتيكية، السوسيو-لسانية..). ومن ثمّ فإن هذا المجلد يحتوي، فضلا عن المساهمات المخصصة لوصف وتقييم تجارب التعليم الأمازيغي في البلدان المعنية، سواء في التعليم الابتدائي أو الجامعي، مقالات تناقش، من زوايا مختلفة، ووفقا لمقاربات متنوعة، قضايا وإشكالات ترتبط بقضايا تشمل كلاًّ من الديداكتيك والسوسيو- ديداكتيك الخاص باللغة الأمازيغية، والممارسة البيداغوجية، والثنائية اللغوية داخل الأقسام، وبالبرامج والكتب المدرسية، وبالمعدات الديداكتيكية وتقويم التعلُّمات.

تعالج المحاضرة الافتتاحية التي قدمها لوي جان كالفي L.J. Calvet، بشكل عام وعلى نحو عرضاني، الطبيعة المعقدة للسياسة اللغوية المدرسية بمنطقة البحر الأبيض المتوسط، بخلفية معرفية تاريخية وجغرافية، وجيو- سوسيو- لغوية. ذلك أن سيرورة تشكّل خارطة «البحر الأبيض المتوسط اللغوي» هي، في الآن نفسه، نتاج الهجرات والالتقاءات والتفاعلات بين اللغات والثقافات. إن تحليل هذه الحقائق والظواهر يوحي بالمثالية في سَن سياسة لغوية متوسطية متوافق حولها بين البلدان المتجاورة، والمتعلقة بهذه اللغات المثقلة بالتاريخ، على مستويات التدريس والتوحيد أو المعيرة، والترجمة والإدماج في الحياة العامة.

وتم تناول تجربة تعليم الأمازيغية في المغرب، على مستوى المدرسة الابتدائية العامة، في ثلاثة مقالات. حصيلة إكراهات وآفاق هذا التعليم هو ما تناوله مقال خلفي عبد السلام، استنادا إلى المرجعيات المؤسسة لهذا التعليم وإلى إنجازات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، حيث يتتبع المقال سيرورة إدراج اللغة الأمازيغية وتعميمها التدرّجيّ في المنظومة التعليميّة، مع الوقوف مِليًّا على المكتسبات والإنجازات، وأهمّ الإكراهات الرئيسة بما في ذلك نقص الموارد البشرية، مع تقديم جملة من المعطيات والبيانات والأمثلة التوضيحية الداعمة. أما الآفاق المستقبلية، فإنها تستند إلى تحليل نقدي لمضمون الرؤية الإستراتيجية (2015 - 2030) لإصلاح منظومة التعليم للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. وبتركيزها على اللغة الأمازيغية المغربية بالتعليم الابتدائي، تطرح دراسة فاطمة أكناو جملة من القضايا ذات الصلة بالحالة الراهنة لتدريس اللغة الأمازيغية، اعتماداً على ما جاء في المنهاج الخاص بهذه اللغة، وعلى دفاتر التحملات الخاصة بإعداد كتبها الدراسية، وكذا على نتائج الدراسات التي أنجزها المعهد الملكي

للثقافة الأمازيغية. ويتعلق جوهر هذه الأسئلة بأهداف هذا التعليم، ووظائفه وغاياته، وبمضامينه ومحتوياته، وبالموارد والمعدات البيداغوجية المخصصة له. وعلى مستوى الممارسة البيداغوجية وتقويم التعلّمات الخاصة باللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي، خصص بنعيسى يشو مقالته لتقويم درجة التمكن من القراءة والكتابة بتوظيف حرف تفيناغ. ويتعلق الأمر بتقديم نتائج الدراسة التشخيصية التي أنجزها المعهد بتعاون مع وزارة التربية الوطنية. وقد خلصت الدراسة، استنادا إلى التحريات الميدانية إلى أن حرف تفيناغ المعمول به حاليا في تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب، لا يشكل أي عائق بيداغوجي في تعلم القراءة والكتابة. وعلى صعيد آخر، وفي نفس التوجه المرتبط بدعم وتقوية تدريس اللغة الأمازيغية بتوظيف تكنولوجيا المعلوميات والاتصالات، تعالج مقالة سهام بولقنادل، بمعيّة فدوى أطاع الله، الصعوبات المعجمية انطلاقا من معالجتها وفقا لنموذج توقّعي يدعم جوانبها اللغوية، السيكو-لغوية، والمعلومياتية.

أما بالنسبة للتجارب والأبحاث الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية بالجزائر، فقد تم تناولها، على التوالي، في أربع مساهمات. فمن زاوية اعتمادها مدخلا لمسألة البرامج والكتب المدرسية الخاصة باللغة الأمازيغية، تناولت مقالة سميرة عماري تقييم عقد من الممارسة الفصلية انطلاقا من مجموع من الوثائق التربوية التي يتم استعمالها من قبل المدرسين والمتعلمين. وقد استقرأت الباحثة المشاكل التي تعترض هؤلاء الفاعلين، لاسيما من حيث تدبير التنوع على مستوى الفروع اللغوية، وعدم تجانس مستويات المتعلمين. وتقترح جملةً من التدابير الاستدراكية، من قبيل الدعوة إلى اعتماد تدبير عقلاني لهذا التنوع، ووضع تصور منطقي لموارد التدريس وتكوين المدرسين. وفي ذات الاتجاه الخاص بتجويد تدريس الأمازيغية، تقدم مقالة زهير مكسم المساهمات أو القيمة المضافة التي يمكن أن تقدمها السوسيو-ديداكتيكية، والقائمة على التأليف بين السوسيو- لسانيات والديداكتيك لإتاحة نوع من التدريس السياقي/المقامي الذي يسهل تعلم اللغة. ويستند هذا النهج إلى الممارسات الشفوية والمكتوبة كمعدات بيداغوجية، كما يمتح من ثقافة المتحدثين وتاريخهم وهويتهم ؛ مما يسهل تطوير كفاياتهم التواصلية. ومن خلال مقاربة مماثلة، على مستوى اقتراح الطرائق والنماذج القمينة بتطوير تدريس اللغة الأمازيغية بالجزائر، تقدم مقالة كل من نورة تكزيري وجميلة ميميش تحليلا نقديًا لنتائج مقاربة بيداغوجيا المشروع، في ضوء تأثير تطبيقه على أقسام اللغة الأمازيغية

غير المتجانسة (القبايلية والعربيات). وتختتم الدراسة بما يفيد وجود نتائج جيدة ومرضية التي تعكس التنشئة الاجتماعية للمتعلمين، واندماج الناطقين باللغة العربية في مجموعات لغوية أخرى كالقبايلية، واكتساب الناطقين باللغة العربية مهارات التواصل القبايلي.

وبخصوص التجربة الحديثة نسبيا (2011) في تدريس الأمازيغية في ليبيا، فقد تناولها بالوصف والتقييم مقالة عبد الرحمان بيلوش، وهو من بين الخبراء الذين ساهموا في تأسيس هذا التعليم، من خلال الاعتماد على النموذج التربوي المغربي في هذا المجال. واستناداً إلى المعطيات الميدانية الخاصة بظروف تنزيل وتنفيذ مخطط تدريس اللغة الأمازيغية بليبيا، والنتائج المترتبة عنه، وقف الكاتب عند جملة من الإكراهات ذات الطابع السياسي واللوجستيكي التي تحول دون التطوير الأمثل لمشروع تعليم الأمازيغية في هذا البلد.

أما على مستوى تعليم اللغات الوطنية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فقد تم توضيح ذلك من خلال مساهمتين. الأولى يبسطها مقالة محمد أغالي زكرا M. Aghali-Zakara والذي تم تخصيصه لمسألة محو الأمية والتعليم الأمازيغي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وقد تم فيه تناول التامشق، وهي لغة الطوارق التي تعتَمَد وسيطاً لسانياً في مجال محو أمية الكبار والتعليم المدرسي. وتقدم الدراسة مراحل التكوين الخاصة بهذه التجربة، ومضامينها ومحتوياتها والمقاربات والمنهجيات المتوسَّل بها في محو أمية الكبار، مع توظيف الحروف اللاتينية وحرف تفيناغ. وقد كان لهذه التجربة نتائج باهرة من حيث تمكين المستفيدين من البرنامج في مجالات القراءة والكتابة والحساب، باعتبارها من المهارات العملية. وأفرَدت رقيا سيك R. Seck مقالتَها للغة « صافي » (Saafi) ؛ وهي من اللغات الوطنية في السنغال، (من عائلة اللغات النيجر - كونغولية) التي تم إخضاع نظامها لبرنامج رابطة تنمية لغة الصافي (ADLAS). إذ يهدف هذا العمل التربوي والثقافي إلى تعزيز تدريس هذه اللغة، وتطوير المعارف الفعلية المحلية، وتحسين جودة نظام التعليم وتمكين الطلاب، والمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة. وفضلا عن هذه الأهداف، يتضمن البرنامج إجراءات تربوية باللغة الأم لمرحلة التعليم ما قبل المدرسي، وغيرها من برامج محو الأمية (مدرسة الآباء).

وانطلاقا من القارة الأوروبية، وبالتحديد من بلاد شمال الباسك، في فرنسا، جاءت مقالة لاسكانو Benãt Lascano، بوصف لتجربة انغماس المتعلمين في لغة الباسك،

باعتبارها لغة وطنية للأقلية، يتم توظيفها كلغة تعليمات لضمان حمايتها والحفاظ عليها وتناقلها عبر الأجيال، مع اعتماد نموذجيَ الانغماس والتكافؤ، بالنظر إلى حالة الثنائية اللغوية الموجودة في المدرسة (لغة الباسك – اللغة الفرنسية). ويتضح من تقييم القدرات الخطابية للتلاميذ مزدوجي اللغة في نهاية المرحلة الانغماسية أن النتائج واعدة ومفيدة في اكتساب لغة الأقلية كلغة تعليم بالإضافة إلى اللغة السائدة (الفرنسية) بفضل التحويلات بين اللغتين.

أما تدريس الأمازيغية في الجامعة المغربية، فقد تمت مقاربته من خلال مقالتين، الأولى ساهم بها عبد المنعم العزوزي الذي حاول مقاربة جوانب مختلفة من هذا التدريس من خلال تقدير المتطلبات الأكاديمية على مستويات تنوع وتعدد التخصصات والإكراهات التي تحفّ به. وقد انصبت المقالة على المحتويات والمضامين، والطرائق البيداغوجية، والانعكاسات الاجتماعية والثقافية للدراسات الأمازيغية في الجامعة، بمنظور نقدي معزّز برؤية استشرافية، مع ميل إلى التفاؤل بشأن نضج التجربة ونتائجها ذات الآفاق الواعدة. أما مقالة عبد العالي تلمنصور، فتقدّم توصيفا لتجربة جامعة ابن زهر بأكادير (كلية الآداب والعلوم الإنسانية) التي تعتبر من أولى المؤسسات الجامعية المغربية التي أُحدث بها ماستر خاص باللغة والثقافة الأمازيغيتين، سنة 2006. وقد استعرض المقال تاريخ وتطور هذا المسلك، الذي هو الآن في عامه العاشر، من خلال وصف هياكله وبنياته ومحتويات برامجه وأعداد طلبته، وكذا ما له من محمود الأثر على دمج الدراسات الأمازيغية في الجامعة المغربية.

وبالإضافة إلى هذه المساهمات العلمية، فقد كانت هذه الندوة فرصة لتقديم الكتاب الموسوم بـ : « *لغات أقلية في سياق متعدد لغوي فرانكو فوني : خليط* » تكريما لأحمد بوكوس. وقد قدمت بهذه المناسبة مجموعة من الشهادات في حق المحتفى به أثناء تسلمه لهذا المؤلف.

الحسين المجاهد، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
الترجمة إلى اللغة العربية : بنعيسى يشو،
مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

تجربة تدريس الأمازيغية في ليبيا
رهانات وتحديات

عبد الرحمان بلوش
مركز الدراسات والأبحاث الأمازيغية بزوارة – ليبيا[1]

ⵜⴰⴳⴹⵡⵉⵜ

ⵏⴳⵙ ⴳ ⵓⵙⵓⴷⴼ ⴰⴷ, ⴰⴷ ⴷ ⵢⴰⵡⵉ ⵜⵉⵎⵔⵓⵔⴰ ⴳⴼ ⵉⵔⵇⵔⵉⵜⵏ ⵉⵥⵍⵉⵏ ⵉ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵜⵎⵓⵔⵜ ⵏ ⵍⵉⴱⵢⴰ. ⵙ ⵎⴰⵏⴰⵢⴰ, ⵏⵉⵡⵉ ⴷ ⴳ ⵜⴼⵔⴽⴰ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ ⵉⵎⴰⵖⵍⴰⵢⵏ ⵓⵙⵍⵉⴷⵏ ⵍⵍⵉ ⴳ ⴷ ⵜⴼⴼⵖ ⵜⵓⵔⵎⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⴷ ⴳ ⵓⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ ⴷⴼⴼⵉⵔ ⵏ ⵜⴳⵔⴰⵡⵍⴰ ⵏ 20 ⴼⴱⵕⴰⵢⵕ 2011. ⴳ ⵜⴼⵔⴽⴰ ⵜⵉⵙⵙ ⵙⵏⴰⵜ, ⵏⴹⴼⵕ ⴰⵚⵍⴰⴹ ⵏ ⵜⵓⵔⵎⵜ ⵏⵏⵖ ⴳ ⵉⵙⵓⵔⵙⵏ ⵉⴳⴰⵜⴰⵔⵏ ⵣⵉ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵏ ⵉⵙⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵉⵎⴰⵍⴰⵍⵏ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ, ⴰⵔ ⴰⵣⵣⵓⴳⵣ ⵏ ⵉⵖⴰⵡⴰⵙⵏ ⵉⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵢⵏ ⴳ ⵜⵉⵏⵎⴰⵍ ⵏ ⵜⵎⵏⴰⴹⵉⵏ ⵉⵜⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵏ ⵙ ⵢⵉⵍⵙ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖ ⴳ ⵍⵉⴱⵢⴰ. ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵢⴰⴹⵏ, ⵏⵙⵉⵡⵍ ⴳ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⴰⴷ ⴳⴼ ⵓⵏⴰⵎⴽ ⴷ ⵜⵖⴰⵔⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ ⴷ ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ ⵉⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⵜⵏ ⵍⵍⵉ ⵢⵓⵎⴰⵏ ⴰⵙⵙ ⴰ ⴽⵓ ⵉⵙⴳⴳⵯⴰⵙⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵥⵓ ⴳ ⵜⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⴰⴷ.

ⴳ ⵎⴰ ⵉⵡⴰⵍⴰⵏ ⴰⵙⵜⴰⵍ ⵏ ⵜⵓⵔⵎⵜ ⵏⵏⵖ, ⵏⵉⵡⵉ ⴷ ⴳ ⵓⵙⵓⴷⴼ ⴰⴷ ⵢⴰⵏ ⵓⵙⵇⵙⵉ ⴰⵎⵇⵔⴰⵏ. ⵏⵜⵜⴰⵏ ⴷ :

ⵉⵙ ⵣⵎⴰⵔⵏ ⴰⵢⵜⵎⴰⵜⵏⵖ ⴳ ⵜⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⵏ ⵍⵉⴱⵢⴰ ⴰⴷ ⵊⵊⵏⵊⵎⵏ ⵜⵓⵔⵎⵜ ⵏⵏⵙⵏ ⵎⵏⵉⴷ ⵏ ⵜⵓⴳⵜ ⵏ ⵓⴳⴳⵓⴳⵏ ⵉⴷⵢⵓⵍⵓⵊⵉⵢⵏ ⴷ ⵉⵜⵉⵇⵏⵉⵢⵏ ⵍⵍⵉ ⴷ ⵉⴼⵍ ⵓⵙⴱⴷⴷⵉ ⴳⴼ ⵓⵏⴱⴰⴹ ⴳ ⵜⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⴰⴷ, ⵏⵖⴷ ⵉⵙ ⵓⵔ ⵔⴰⴷ ⵜⴳ ⴰⵎⵔ ⴰⵎ ⵜⴰⴳⵓⵜ ⵏ ⵓⵏⴱⴷⵓ ?

ⵜⴰⵎⵔⴰⵔⵓⵜ ⵏ ⵓⵙⵇⵙⵉ ⴰⴷ ⵜⵍⵍⴰ ⴳ ⵉⵙⵎⵏⵉⴷⵏ ⵏ ⵜⵎⵉⵜⴰⵔ ⵏ ⵓⵙⵎⵓⵔⵙ ⴷ ⵜⵉⵏ ⵜⵕⵥⵉ ⴳ ⴽⵓ ⵉⴳⵔ ⴽⵓ ⵜⴰⵙⵓⵔⵉⴼⵜ ⵏ ⵜⵓⵔⵎⵜ ⴰⴷ ⵉⵥⵍⵉⵏ.

---

[1] تأسس مركز الدراسات والأبحاث الأمازيغية في زوارة من طرف نخبة من مناضلي الحركة الأمازيغية في هذه المدينة منذ 2014 بهدف تتبع عملية تدريس الأمازيغية فضلا عن القيام ببحوث علمية في الحقل اللغوي والثقافي والحضاري للأمازيغية في هذا البلد. ويساهم بجانب مؤسسة تاوالت في تأليف الكتاب المدرسي والمعينات الديداكتيكية. ويعد الزميل أنور طريف باسكال أحد الساهرين على استمرارية هذه المؤسسة التي نفتخر بمساهمتنا في تأسيسها ومواكبة أعمالها.

تقديم

تختلف تجربة تدريس اللغة الأمازيغية في دولة ليبيا اختلافاً جوهرياً عن مثيلاتها في المغرب والجزائر على سبيل الحصر. ومردُّ ذلك، إلى ثلاثة أسباب رئيسية. الأول له علاقة بالوضع الخاص للمسألة الأمازيغية في هذا البلد. والثاني يرتبط ارتباطا عضويا بالنظام التعليمي الأحادي الذي احتضن هذه التجربة. والسبب الثالث راجع إلى التقلبات الأمنية والاضطرابات السياسية في الفترة المواكبة للإدماج.

وهذا ما يدفعنا إلى استحضار عدد من الأسئلة كمفاتيح لمحاور هذه المداخلة :

- **السؤال الأول :** كيف يتم التفاعل مع ظاهرة التعدد الثقافي في ليبيا ومع المكون الأمازيغي بالتحديد ؟
- **السؤال الثاني :** ما واقع المنظومة التعليمية التي احتضنت تجربة تدريس الأمازيغية في ليبيا ؟
- **السؤال الثالث :** كيف تم إدماج الأمازيغية في التعليم على المستوي اللوجستيكي والبيداغوجي في غياب المرجعيات القانونية والمؤسساتية ؟
- **السؤال الرابع :** ما مؤشرات فشل التجربة وما مؤشرات صمودها واستمرارها ؟

تلكم، جملة من الأسئلة التي تفرض نفسها لمقاربة تجربة تدريس اللغة الأمازيغية في دولة ليبيا، مقاربة شمولية يجري فيها الماضي في ضوء الحاضر، وتطرح تساؤلات جديدة لاستشراف المستقبل.

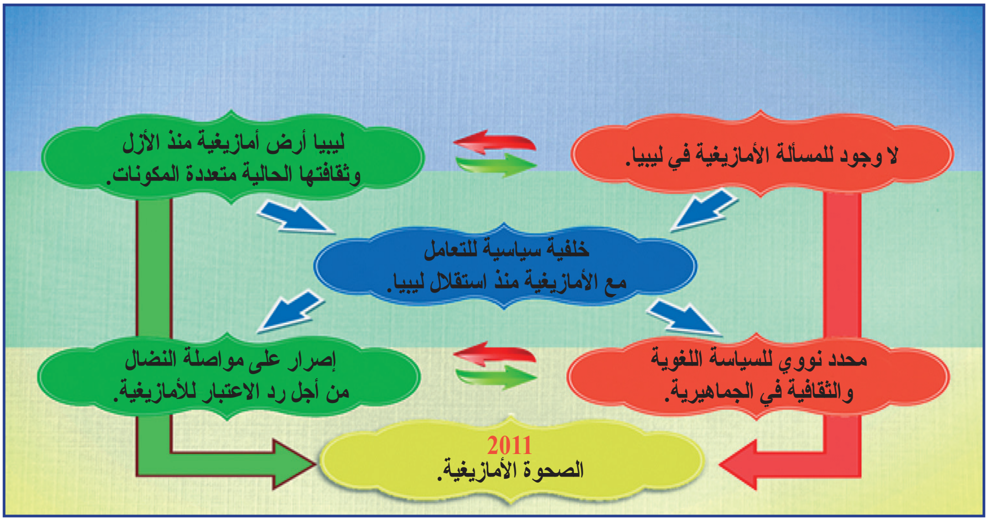
من هنا، نقترح تقسيم هذه المداخلة إلى ثلاثة محاور. الأول منها، عبارة عن مداخل ذات الصلة بخصوصية التجربة. بينما يعنى الثاني والثالث بواقع التجربة من حيث نشأتها وتنزيلها من جهة، وبسؤال الحصيلة والآفاق من جهة ثانية.

المحور الأول : ثلاث مداخل ذات الصلة بالتجربة

يتعلق الأمر في المدخل الأول بخلاصة عن وضع اللغة الأمازيغية في دولة ليبيا وفي المدخل الثاني بتداعيات الأوضاع الأمنية والسياسية على المبادرة. وفي المدخل الأخير بوضعية المنظومة التعليمية الليبية وبانعكاساتها على التعدد اللغوي في هذا البلد.

المدخل الأول : خلاصة عن وضعية الأمازيغية في دولة ليبيا

أقترحُ هنا لإبراز هذه الخلاصة مبياناً يوضح نوع التدافع الإيديولوجي بين الأطراف السياسية المتنازعة حول إشكالية الهوية بدولة ليبيا ؛ فقد عرفت البلاد، منذ عقود، جدلاً حول المسألة الأمازيغية تجلت معالمها على الشكل التالي :



المبيان رقم 1 : مبيان يلخص الجدل الإيديولوجي حول المسألة الأمازيغية في ليبيا

إن هذا المبيان يلخص مسار الجدل المشار إليه حول المسألة الأمازيغية في دولة ليبيا ؛ فهو يكشف عن اتجاهين، أحدهما منكرٌ، على الإطلاق، لوجود قضية اسمها الأمازيغية في هذا البلد، وثانيهما مصر على وجودها وعلى ضرورة مواصلة النضال للاعتراف بها دستوريا وإدماجها في التعليم والإعلام والحياة العامة، إن عاجلا أو آجلا. وهكذا، فبينما يتبنى أصحاب الاتجاه الأول نظرية الحقيقة الواحدة التي يفرضها الحاكم. ويعتبر من يخالفها خائنا للوطن، يتشبث الاتجاه الثاني بالحق في مبدأ التعدد والاختلاف، ويواجه خصومه تحت شعار "لا نعترف بمن لا يعترف بنا".

وفي هذا الإطار سنقدم نماذج من المقولات التي تكشف عن مرجعية ناكري الأمازيغية الذين يعتمدون في محاججتهم على أطروحة عروبة الأمازيغ تارة، أو على نظرية المؤامرة تارة ثانية، ونماذج أخرى عن مرجعية المدافعين عنها والذين يستندون على المحاججة الحقوقية القائمة على حق الإنسان في الوجود مع الاختلاف.

ففي الاتجاه الأول، يقول علي فهمي خشيم[1] : " ليس ثَمة مسألة أمازيغية ليبية. الأمازيغ عرب خلص، واللغة الأمازيغية ذات أصل عربي». وفي الاتجاه نفسه، يضيف علي حسنين : «الاستعمار الايطالي افتعل المشكلات بين العرب والبربر بشتى الوسائل من أجل زعزعة الاستقرار في ليبيا».[2]

وفي المقابل يرد أصحاب الرأي الثاني بقول محمد ربيع عاشور[3] : «هناك من يحلو له تزوير التاريخ وقلب الحقائق، وهذه السياسات هي التي ساهمت بشكل مؤلم في إقصاء وتهميش الأمازيغية في ليبيا، وجعلت البعض يفغرون أفواههم عند سماعهم كلمة أمازيغ أو أمازيغية». ويؤكد مثقف ليبي آخر غير ناطق بالأمازيغية، حسب ما جاء في موقع الجزيرة حقيقة مفادها : « ما دامت اللغة الأمازيغية لغة عربية قديمة، لماذا لا نترك الأمازيغ يتغنون بها ويرقصون بها ويتحدثون بها ويكتبون بها ما دامت عربية قديمة ؟ لماذا نحاربها ؟»[4].

وخلاصة القول، فإن الاتجاه الأول، بكون رواده من منظري الكتاب الأخضر استطاعوا طيلة حكم العقيد معمر القدافي أن يتحصنوا وراء الإيديولوجيات المفروضة من طرف إيديولوجيا الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى المفروضة باعتبار اللغة العربية لغة رسمية وحيدة، ويمنع قانوناً الاعتراف أو استعمال أي لغة أخرى. وهذا، ما عرض أصحاب الاتجاه الثاني للقمع والاعتقال والنفي. وجعل المطالب الأمازيغية من المحذورات والطابوهات. وبقي الكلام عن تدريس هذه اللغة ودسترتها مؤجلا إلى ما بعد انتفاضة 17 فبراير 2011.

---

1 علي فهمي خشيم، (1936 - 2011) بدأ حياته الأكاديمية بالتدرج في سلك التعليم في ليبيا إلى أن تقلد منصب عميد كلية اللغات بطرابلس سنة 1987. وكان قبل ذلك وكيلا لوزارة الإعلام والثقافة ما بين 1971 و 1972 ثم وزيراً للدولة فأميناً عاماً لمجمع اللغة العربية الليبي من 1994 إلى حين وفاته. وهو عضو بارز في اللجن الثورية الجماهرية، يقود قيد حياته التيار المعادي للتعدد من خلال عدد من الإصدارات المقارنة من بينها «سفر العرب الأمازيغ : بحث مفصل في عروبة اللغة الأمازيغية (البربرية)»، و«لسان العرب الأمازيغ : معجم عربي – بربري مقارَن» ؛ ثم «في المسألة الأمازيغية : سلسلة «الدفاتر القومية».

2 علي حسنين وزير الخارجية الليبي الأسبق في آراء حول الأمازيغية في ليبيا إعداد قسم البحوث والدراسات موقع الجزيرة نيت في 28 /11/ 2005.

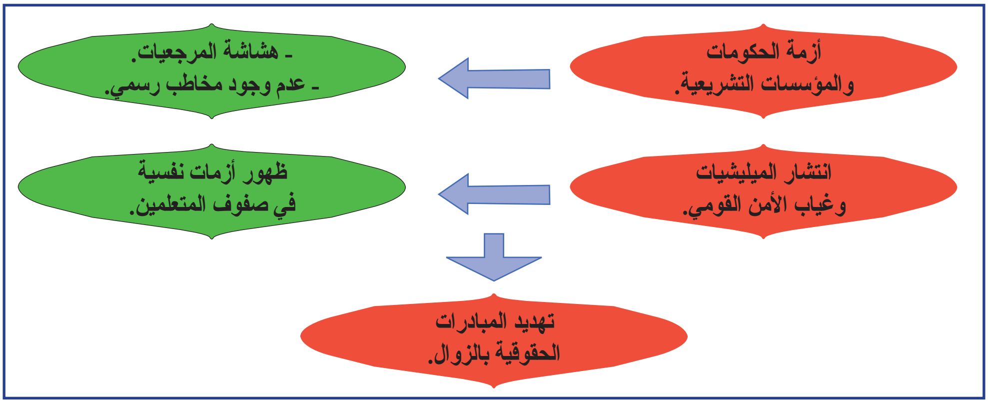
3 محمد ربيع عاشور، الملقب بالكباوي صحفي ومدير مؤسسة تاوالت الثقافية.

4 مثقف ليبي فضل عدم ذكر اسمه لقناة الجزيرة إعداد قسم البحوث والدراسات موقع الجزيرة نيت في 28/11/

من هنا، كانت ردّة الأمازيغ الذين ساهموا بشكل ملفت للنظر في انتفاضة 17 فبراير 2011. إذ لازم العلم الأمازيغي دباباتهم وأصدروا بالموازاة مع العمليات العسكرية التي خاضوها ضد كتائب معمر القدافي جريدة ⵜⴰⴽⵔⴰⵡⵍⴰ «تاكراولا» من تونس، ضمنوها مطالبهم المشروعة، وعلى رأسها الاعتراف الدستوري بالأمازيغية وإدماجها في المنظومة التربوية. غير أن آمالهم سرعان ما واجهها إعصار الأوضاع الأمنية والسياسية التي آلت إليها البلاد، فضلا عن أزمة المنظومة التعليمية المعقدة.

المدخل الثاني : تداعيات الأوضاع السياسية والأمنية

لم تعمر آمال الليبيين الحاملين هموم الأمازيغ طويلا في ترجمة أحلامهم على أرض الواقع، وذلك راجع إلى فشل السياسيين، لحد الآن، في تجاوز خلافاتهم حول السلطة لاستتباب الأمن ووضع أسس دولة المؤسسات التي لم تكن موجودة أصلا في العهد السابق. ويوضح الجدول الموالي (رقم 2) الوضعية الحالية وعواقبها على المبادرات الحقوقية والاجتماعية التي تندرج ضمنها الحقوق اللغوية والثقافية الأمازيغية.

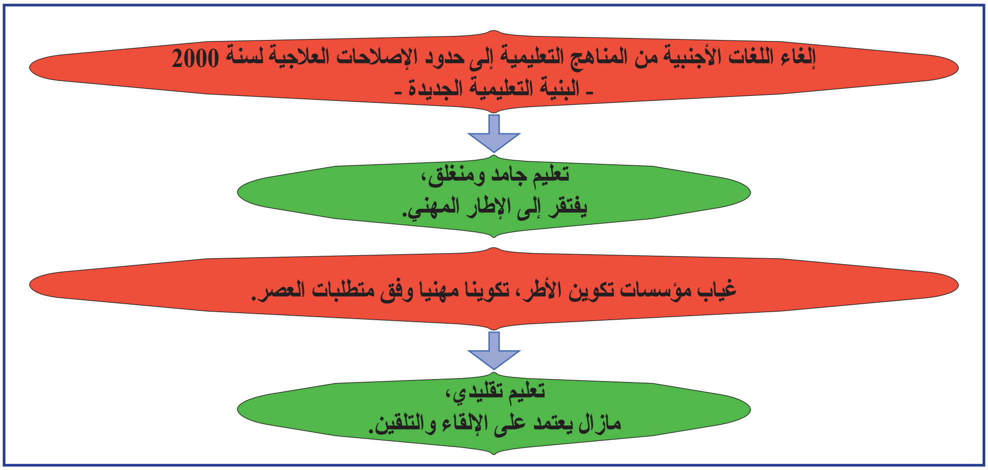


المبيان رقم 2 : خلاصة للأوضاع السياسية والأمنية ولتداعياتها على المشهد الثقافي.

أمام هذا الوضع، لم يبق أمازيغ ليبيا مكتوفي الأيدي ولم ينتظروا إلى ما بعد الاستقرار لتدريس اللغة الأمازيغية. إذ بفضل حركية المجتمع المدني وتأسيس المجلس الأعلى لأمازيغ ليبيا، باشروا تعميم تدريسها في المناطق الناطقة بها كأمر واقع ولكسب المزيد من التراكمات والتجارب. لكن، يبقى سؤال واقع وتداعيات المنظومة التعليمية التي استقبلت هذه التجربة مطروحاً أمام هذه المبادرة المتميزة.

المدخل الثالث : تداعيات إرث المنظومة التعليمية الليبية

بالنظر إلى المبيان (رقم 3) المدرج أسفله، نقف على جمود المنظومة التربوية الليبية وموقفها من تدريس اللغات من جهة، وعلى المسافة التي تفصلها عن الاعتزاز بالهوية وعن الانفتاح على الثقافات المحلية والعالمية في نفس الآن. وهذا ما يشكل حاجزا أمام تغيير العقليات وجعلها غير قابلة لاستيعاب الفلسفة التعليمية التي تواكب العصر. لقد اصطدمنا بهذا الوضع أثناء تكوين الفوج الأول من أساتذة اللغة الأمازيغية في نهاية سنة 2011 بمدينة زوارة. وتيقنا حينئذ أن مهمتنا ليست بالسهولة التي كنا نعتقد، فشرعنا في تكريس أبجديات علوم التربية لتيسير استيعاب الطرائق الحديثة التي تم اعتمادها في تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب.



المبيان رقم 3 : لمحة عن المنظومة التربوية الليبية

بالنظر إلى ما يعكسه هذا الجدول، فإن مسار التكوين التربوي لأساتذة اللغة الأمازيغية في ليبيا لم يكن كما سبقت الإشارة مفروشا بالورود. فجل المصطلحات التربوية غائبة في قاموس الأستاذ الذي لم يسبق له أن تلقى تكوينا في مجال النظريات التربوية والديداكتيكية الحديثة، فضلا عن صعوبة الانتقال من أحادية اللغة إلى الازدواجية. لذا كان من الضروري الدعوة إلى إعادة النظر في المناهج التربوية ومضامين الكتب المدرسية. غير أن الذي تم، لحد الآن، هو عبارة عن تغييرات طفيفة ليس إلا، كحذف مواد الكتاب الأخضر التي كانت إلزامية وتعويض كل من العلم الأخضر واسم البلد بعلم الاستقلال وبالاسم الأصلي للدولة.

ولا شك أن هناك الكثير من الأعمال التي تنتظر الليبيين لإصلاح ما أفسده النظام السابق في هذا المجال الحيوي بالتحديد. ولعل إقدام الأمازيغ على فرض لغتهم مبدئيا في المنظومة التعليمية على علاتها، يشكل رغم محدوديته وتحدياته جزءاً من المدخل العام إلى هذه الإصلاحات.

فكيف نشأت تجربة تدريس الأمازيغية في دولة ليبيا ؟ وما واقعها في ظل الظروف التي تم ذكرها ؟ وأخيراً ما حظوظ بقائها واستمرارها ؟

المحور الثاني : واقع تجربة تدريس الأمازيغية في ليبيا

يتناول هذا المحور خمسة مجالات أساسية للتجربة، وهي على التوالي : نبذة تاريخية ؛ التعميم بالأرقام ؛ الإطار المنهجي ؛ الإطار البشري ؛ الإطار البيداغوجي.

نبذة تاريخية

في سنة 2011، وفي خضم الحرب على النظام السابق، قام بعض مناضلي الحركة الأمازيغية، في كل من طرابلس العاصمة وبعض المناطق الغربية الناطقة بالأمازيغية، بوضع النواة الأولى لتجربة تدريس الأمازيغية ؛ وفي بداية السنة الدراسية 2011 / 2012 صدر بيان نالوت القاضي بعزم المجالس المحلية المنتخبة في المناطق الناطقة بالأمازيغية على إدراج الأمازيغية في المؤسسات التعليمية التابعة لنفوذها. ومباشرة بعد ذلك، تم استقطاب المكونين المغاربة للشروع في تكوين الفوج الأول من أساتذة اللغة الأمازيغية في كل من زوارة ونالوت ؛ وفي منتصف السنة الدراسية 2011 / 2012 تم صدور أول كتاب مدرسي للمستوى الأول تحت اسم ⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⵓ «أوال نو» بمجهود خاص كان وراءه المناضل العصامي مادغيس أومادي[1].

[1] مادغيس أومادي، أحد الناشطين البارزين في الحركة الأمازيغية في ليبيا، اهتم برد الاعتبار للأمازيغية من خلال مساهماته التربوية واللسانية والإعلامية إلى جانب اهتمامه المتميز بإدماج الأمازيغية في العالم الرقمي.

بعد بيان المجلس الأعلى لأمازيغ ليبيا السالف الذكر، ومع حلول السنة الدراسية 2015 / 2016 تم تعميم التجربة في المستويات الأربع من التعليم الابتدائي، موازاة مع تغطيتها بسلسلة ⴰⵡⴰⵍ ⵏⵓ «أوال نو» التي أصبحت تعد من طرف لجن معينة من الوزارة الوصية على التعليم التي برمجت الأمازيغية في هذه المناطق ضمن جداول حصصها الدراسية الإلزامية. وحسب تقرير الدكتور عبد العزيز شلغم[1]، المنسق العام لتدريس الأمازيغية بالوزارة، فإن لجنة متابعة التجربة شملت زيارتها، لحد الآن، المناطق التالية : نالوت، وازن، زوارة، كاباو، فرسطا، الحرابة (طمزين، جريجن)، جادو، الرحيبات، إيفران، القلعة.

وفي ما يلي ملخص لأهم نتائج تقارير هذه اللجنة :

حسب تقرير لجنة متابعة تدريس الأمازيغية في ليبيا، حقق تعميم تدريسها مع نهاية الموسم الدراسي 2015 / 2016 في المناطق المشمولة بزيارات هذه اللجنة نتائج جديرة بالاهتمام نوردها في الجدول أسفله.

الجدول : تعميم تدريس اللغة الأمازيغية بالأرقام

عدد المؤسسات	عدد الفصول الدراسية	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة
393	4080	70809	1185

وللتذكير فإن الكثافة الدراسية في ليبيا لا تتجاوز 25 تلميذ في القسم كحد أقصى، وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى عدد السكان الذي لا يتعدى 6 ملايين نسمة وفق إحصاء 2012. فإذا كان هذا المؤشر مشجعا على تعليم ناجع، فما رأي اللجنة في باقي المبادرات العملية والمنهجية والبيداغوجية والموارد البشرية ؟

في هذا الإطار، رصدت اللجنة مجموعة من المبادرات والمؤشرات المحفزة على السير قدما لإنجاح التجربة، إن على مستوى التنظيم أو على مستوى التفعيل.

[1] الدكتور عبد العزيز شلغم، أحد المتطوعين الساهرين على إنجاح تجربة تدريس الأمازيغية في ليبيا.

المبادرات

– تأسيس مركز الدراسات والأبحاث الأمازيغية في زوارة ؛

– انخراط المجلس الأعلى[1] لأمازيغ ليبيا في مواكبة التجربة ؛

– تكفل مؤسسة تاوالت بإعداد الكتاب المدرسي، بينما تقوم الوزارة بنشره وتوزيعه ؛

– انخراط المجالس والمكاتب المحلية للتعليم في التكوين والتتبع.

التفعيل

– متابعة ملف التدريس بالتنسيق بين المجلس الأعلى لأمازيغ ليبيا والمجالس المحلية، ومسؤولي شؤون التربية والتعليم بالمناطق الناطقة بالأمازيغية ؛

– مراجعة المناهج وإصدار تقارير تقييم حصيلة التدريس بالتنسيق بين مركز الدراسات والأبحاث الأمازيغية والوزارة الوصية ؛

– وضع خطط دراسية وزارية لمرحلة التعليم الأساسي، تتضمن حصص اللغة الأمازيغية بغلاف زمني من 3 إلى أربع ساعات في الأسبوع.

الموارد البشرية

فيما يخص تأهيل الموارد البشرية، نستحضر ملخصاً لما وقفنا عليه أثناء الدورات التكوينية، فضلاً عن ملخص لتقارير اللجنة التي لا تختلف كثيراً عما رصدناه من اختلالات وايجابيات هذا المحور الأساسي من التجربة.

الاختلالات

– نقص في تأهيل المدرس بالشكل المطلوب من الناحية المهنية والأكاديمية ؛

[1] المجلس الأعلى لأمازيغ ليبيا، هيئة مدنية أعلن عن نشأتها في طرابلس يوم 13 يناير 2013 الذي يصادف حلول السنة الأمازيغية 2963. تتلخص مهمته في تكاثف الجهود للدفاع عن أمازيغية ليبيا وطنيا ودولياً.

- نقص الكوادر التعليمية المتخصصة في بعض المناطق ؛
- عدم وجود مفتشين أو أطر التوجيه مكونة في المجال ؛
- تأخر إتمام إجراءات العقود مع المدرسات والمدرسين من قبل الوزارة ؛
- ضعف عطاء ومواظبة المتطوعين.

المحفزات

- وجود رغبة قوية عند المعلم لتنمية قدراته المهنية والثقافية ؛
- تكوين عدد مهم من الأطر التربوية ؛
- إحداث مناصب شغل جديدة عن طريق التعاقد ؛
- الشروع في تنظيم دورات تكوينية بتأطير ليبي ؛
- فتح قسم للأمازيغية في الجامعة بكلية الآداب بزوارة في مجال التكوين الأساس ؛
- دعم المعهد الملكي المغربي للثقافة الأمازيغية.

الإطار البيداغوجي

وعلى نفس النهج، نقدم لمحة عن ما يؤطر التجربة من الناحية البيداغوجية.

الاختلالات

- تباين في احترام استغلال الغلاف الزمني ؛
- صعوبة التواصل مع غير الناطقين ؛
- التعميم غير محترم في فصول بعض المدارس ؛
- ضعف الاتصال بين منسق الأمازيغية بالوزارة ومكاتب التعليم ؛

– عدم تقيد المعلم بالمنهج ونقص في وسائل الإيضاح ؛

– عدم وجود تواصل بين واضعي الكتاب المدرسي ومن يقوم بتبسيط المنهاج في المناطق المعنية بالتدريس ؛

– غياب متابعة مستمرة لمواكبة العملية التعليمية.

المحفزات

- رمزية وسهولة خط تيفيناغ، لها دلالة قوية للإقبال على التعلم ؛

- الثقافة الأمازيغية، أصبح لها حضور في المظهر العام للمدرسة ؛

- إقبال التلاميذ على المادة وانسجامهم معها بسرعة ؛

- رغبة أولياء الأمور في تعلم الكتابة الأمازيغية، وقد نظمت دورات تكوينية في المجال ؛

- تطور ملموس في تبسيط الكتاب المدرسي ودليل المعلم ؛

- تبني أساتذة المواد الأخرى لطرق تدريس الأمازيغية.

وخلاصة القول، فإن التجربة الليبية بتبنيها لحرف تيفيناغ وباختزالها للمراحل، وبعزيمة مهندسيها، قد راكمت عدداً مهما من المكتسبات، كما رأينا، بغض النظر عن الصعوبات والاختلالات التي صاحبت تفعليها. لكن، هذا لا يغني عن مساءلة حصيلة هذه التجربة في أفق التنبؤ بآفاقها.

المحور الثالث : سؤال الحصيلة والآفاق

للوقوف على حصيلة التجربة، كان لابد من استحضار مؤشرات الإجهاض والصمود جنباً لجنب، لاختبار انعكاساتها على مستقبل المشهد الثقافي واستشراف آفاقها. فلنقارن :

مؤشرات الإجهاض	مؤشرات الصمود
- مرجعية هشة، لا تلزم الحكومات للتعامل معها على المستوى التشريعي والمؤسساتي. وهذا، من المؤشرات التي تؤكد في نظر البعض أن التجربة قريبة من نهايتها ؛ - مبادئ طموحة، ترجمتها على أرض الواقع، تتجاوز الإمكانيات الحالية للتجربة ؛ - هناك مؤشر آخر يجعل نهاية التجربة قريبة بسبب عدم الانخراط الجدي للإدارة الوصية في التعاطي مع التجربة ؛ - المؤشر الأقوى على إجهاض التجربة كون تدخل المنتخبين في الوقت الراهن هو مجرد تدخل ظرفي. ينتهي مفعوله بانتهاء ولايتهم ؛ - نقص في العدة البيداغوجية ومحدودية المصدر من حيث الاختصاص والإمكانيات، مؤشر على استنزاف الجهود ونسف التجربة ؛ - المؤشر الأخير، له صلة بمخاطر غياب التكوين الأساس من جهة، والتوكل على خدمات الأجانب وعلى حماس الأساتذة وعلى رغبتهم غير كاف.	- بالمقابل، هناك مؤشرات تبدو مخالفة وتؤكد أن التجربة غير مرتبطة بالإطار المرجعي، بقدر ما أن المكتسبات هي الكفيلة بخلق المرجعيات. ولأن الأمازيغية رسمت في دول الجوار، فسوف تُدَستر في ليبيا، إن عاجلا أو آجلا ؛ - المبادئ المتبنية، فعلت بشكل ايجابي، وأصبحت اليوم مكاسب غير قابلة للتراجع ؛ - يتمثل المؤشر المقابل في قرارات وخطط وزارية تدمج الأمازيغية في المنظومة التعليمية. وهذا إلزام، قد يستحيل على الحكومات اللاحقة التنصل منه ؛ - يفند هذا المؤشر مؤشر آخر، تؤكده الولاية الثانية لهذه المجالس في فترة الإدماج. حيث أضحت الأمازيغية في المناطق الناطقة بها شرطا من شروط الترشيح للانتخابات في هذه المناطق ؛ - لم يكن الليبيون وحدهم أمام هذا التحدي. فانخراط إخوانهم من المغرب والجزائر في إنجاح التجربة محفز، لم يزدهم إلا إصرارا على إنجاح التجربة ؛ - الشروع في تنظيم دورات تكوينية بتأطير من المكونين الليبيين، وفتح قسم الأمازيغية بكلية الآداب بزوارة، مؤشران يؤكدان على أن التجربة تسير بخطى ثابتة نحو الأفضل.

الخلاصة

من خلال ما تقدم، يتبين لنا أن المؤشرات التي تؤكد إجهاض التجربة ليست أقوى من تلك التي تؤكد على صمودها واستثمارها. كما أن التوجه الجديد في التعامل مع الأمازيغية أحدث حركية متميزة، تمخض عنها تحقيق مكاسب وخلق ظروف لضمان نجاح إدراج اللغة الأمازيغية ضمن مكونات المنظومة التعليمية الليبية عامة متى استقر الوضع. فهل هذا يعني أن ⵜⴰⴳⵔⴰⵡⵍⴰ «تاكراولا» سوف تنجح فيما فشلت فيه الثورة ؟

مما لاشك فيه أن الجواب على هذا السؤال موكول لإرادتنا جميعاً. خصوصا وأن أمازيغ ليبيا في حاجة ماسة في الوقت الراهن إلى الاستفادة من التجربتين المغربية والجزائرية. وإذ أتوجه بالشكر الجزيل لمؤسسة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية الذي زود مركز الدراسات والأبحاث الأمازيغية في ليبيا بجميع إصداراته، أدعوكم من جديد إلى تلبية نداء أشقائنا لمؤازرتهم في السير قدما نحو إعادة الاعتبار للأمازيغية في هذا القطر، علما أن قوتنا في وحدة صفوفنا.

المراجع البيبليوغرافية

- الكتب

- محمد شفيق، 1989، لمحة عن ثلاثة وثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين - الرباط.
- ابراهيم الكوني، سلسلة بيان في لغة اللاهوت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر – بيروت من 2001 إلى 2006.
- علي فهي خشيم، 1996، في المسألة الأمازيغية (سلسلة «الدفاتر القومية للمجلس القومي للثقافة العربية»)، الرباط.
- علي فهي خشيم، 2008، سفر العرب الأمازيغ، بحث مفصل في عروبة اللغة الأمازيغية (البربرية) شركة الملتقى للطباعة والنشر طرابلس.
- عبد السلام بن ميس، 2010، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة، الطبعة الثانية، منشورات ايدكل - الرباط.

- التقارير

- تقارير لجنة متابعة تدريس اللغة الأمازيغية في المناطق الناطقة بها، 2015، (مخطوط)، ليبيا.
- تقييم مركز الدراسات والأبحاث الأمازيغية، 2015 / 2016، (مخطوط)، ليبيا.
- دليل حول مقررات وزارة التعليم بدولة ليبيا، 2015 / 2016، ليبيا.
- بيانات المجلس الأعلى لأمازيغ ليبيا من 2013 إلى 2016، (مخطوط)، ليبيا.
- تقرير حول زيارات ميدانية لمكاتب التعليم بكل من زوارة والجبل الغربي، يناير 2016، (مخطوط)، ليبيا.

- الجرائد والمواقع الإلكترونية

- جريدة لومند الفرنسية :

“A Zwara, les Amazigh libyens rêvent de la renaissance bèrbère». http ://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/04/12/a-zouara-les-amazigh-libyens-revent-de-renaissance-berbere_4900698_3212.html

- الموقع الاليكتروني لمؤسسة «تاوالت تاولات»، www.tawalt.com .

- الموقع الاليكتروني للمركز الإعلامي بزوارة https ://www.facebook.com/ /zuwara.mc

– «انبهرت بمظاهر الثقافة الأمازيغية في ليبيا»، جريدة الأحداث المغربية بتاريخ 11 أكتوبر 2012.

- برامج تلفزية

– برنامج شؤون أمازيغية، حلقة 16 غشت 2013، القناة الثامنة، الشركة الوطنية للإذاعة والتلفزيون، المغرب.

– برنامج أضواء على الأمازيغية، حلقة 8 فبراير 2017، القناة الثامنة، الشركة الوطنية للإذاعة والتلفزيون، المغرب.

تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب
الحصيلة والإكراهات والآفاق

عبد السلام خلفي
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

ⵜⴰⴳⴹⵡⵉⵜ

ⵢⵉⵡⵉ ⴷ ⵓⵎⵏⵏⵉ ⴰⴷ ⴳⵀ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵓⵏⴳⵔⴰⵡ ⴰⵙⴳⵎⴰ ⵏⴰⵎⵖⵔⵉⴱⵉ. ⵉⴱⴹⴰ ⴳⵀ ⴽⵕⴰⴹ ⵏ ⵉⵢⵓⵎⵏ. ⴰⵢⵓⵎⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ, ⴰⴷ ⵉⵀⵙⵔ ⵎⴰⵏⵉ ⴳⵢ ⵉⵡⴹ ⵓⵙⵎⴰⵜⴰ ⵏⵉⵖ ⵓⵙⵉⵔⵓ ⵏ ⵓⵙⵙⵖⵔ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. ⴰⵢⵓⵎ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ, ⴰⴷ ⵉⵀⵙⵔ ⵜⵉⵎⵓⴽⵔⵉⵙⵉⵏ ⵉⵜⵜⴱⴷⴷⴰⵏ ⴳ ⵓⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵙⵎⴰⵜⴰ ⵏⵏⵙ. ⴰⵢⵓⵎ ⴰⵎⴳⴳⴰⵔⵓ, ⴰⴷ ⵉⵀⵙⵔ ⵉⵎⵏⵉⴷⵏ ⵏ ⵎⴰⵎⴽⵉⴼⴼⴰⵏ ⴰⴷ ⵜⵉⵍⵉ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵓⵏⴳⵔⴰⵡ ⴰⵙⴳⵎⴰⵏ ⴷ ⵜⴱⵔⵉⴷⵉⵏ ⵉⵛⵏⴰⵏ ⵃⵎⴰ ⴰⴷ ⵏⵏⴹⵓⵜⵉⵎⵓⴽⵔⵉⵙⵉⵏ.

تقديم

شكّل خطاب أجدير (17 أكتوبر 2001) وقبله خطابُ 30 يوليوز من نفس السنة تحولاً جوهرياً في المقاربة الرسمية التي ظلّ يعتمدها المغرب عن الثقافة الوطنية منذ الاستقلال؛ وتتجلى أهمية هذا التحوّل في كونه وضعَ حدًّا للمفهوم الذي ظلّت تُكرّسه الدولةُ عن الهوية والقائم أساساً على اللغة الواحدة والمحصور في البعدين العربي والإسلامي. لقد جاء كلٌّ من الخطابين لتُعلن الدولةُ المغربية من خلالهما، ولأول مرة في التاريخ، الاعتراف "بكل مقومات تاريخنا الجماعي، وهويتنا الثقافية الوطنية"؛ ولتؤكد، إلى جانب ذلك، على حقيقة تاريخية وسوسيولوجية مفادُها أن "الأمازيغية مُكوّن أساسي للثقافة الوطنية، وتراث ثقافي زاخر، شاهد على حضورها في كلّ معالم التاريخ والحضارة المغربية"، بل ولتعتبرَ "النهوض [بها] مسؤولية وطنية" وشرطاً من شروط "إنجاز مشروعنا المجتمعي الديمقراطي الحداثي" (17 أكتوبر 2001).

استناداً إلى هذه الرؤية الجديدة والمتقدمة على مستوى الخطاب، ستباشرُ الدولةُ أولى عمليات الاعتراف بتأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية الذي سينُصّ الظهيرُ المحدث والمنظم له (الجريدة الرسمية عدد 4948 فاتح نوفمبر 2001: 3677) على "تعميق السياسة اللغوية المحدّدة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقائمة من بين ما تقوم عليه، على إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية" (الظهير، بيان الأسباب الموجبة، 6)؛ كما سينصّ، نفس الظهير، لتحقيق هذا الإدراج، على أن يتكلّف المعهدُ بما يلي :

- "إنتاج الأدوات الديداكتيكية اللاّزمة لتحقيق هذه الغاية وإعداد معاجم عامة وقواميس متخصصة ؛
- إعداد خُطط عمل بيداغوجية في التعليم العام وفي جزء البرامج المتعلق بالشأن المحلّي والحياة الجهوية ؛
- الإسهام في إعداد برامج للتكوين الأساسي والمستمر لفائدة الأطر التربوية المكلّفة بتدريس الأمازيغية والموظفين والمستخدمين الذين تقتضي مهنتهم استعمالها وبوجه عام كل من يرغب في تعلمها" (الظهير، المادة 3).

وتنزيلاً لعملية الإدراج هذه، سيتم في 26 يونيو سنة 2003 توقيع اتفاقية إطار للشراكة بشأن إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المناهج والبرامج الدراسية ما بين المعهد الملكي ووزارة التربية الوطنية والشباب (آنذاك) ؛ حيث ستوكل إلى الوزارة مهام إعداد المناهج الدراسية ووضع دفاتر التحمُّلات الخاصة بإنجاز الكتب والكراسات والدلائل البيداغوجية وحصْر لائحة الأسلاك والمستويات والمؤسسات التعليمية التي ستستفيد من برامج تدريس اللغة الأمازيغية، إضافة إلى توفير الوسائل المادية اللاّزمة لتنظيم وتأطير الدورات التكوينية وحصر قائمة الأطر التربوية التي يمكنها الاستفادة من هذه الدورات (اتفاقية إطار الشراكة، المادة الثانية).

الآن، وبعد أن مرّ على الخطابين الملكيين أكثر من خمس عشرة سنة، وعلى توقيع الاتفاقية المشار إليها أكثر من ثلاث عشرة سنة، بل وبعد أن باشرت وزارة التربية الوطنية عملية الإدراج في المنظومة التربوية، هل يمكن لنا أن نقول إن الأمازيغية احتلت مكانتها في المنظومة وحققت بذلك المكتسبات الأساسية التي يجعلها في منأى عن الوضعية الهشّة التي كانت تعيشها قبل 2001 ؟ وهل تمكنت الدولة المغربية من خلال

الأوراش التي فتحتها على مستويات إعداد المناهج والبرامج والتكوين وإنتاج الأدوات البيداغوجية وتوسيع الخريطة المدرسية من تحقيق التعميمين الأفقي والعمودي كما كان مُقرراً ؟ بل وهل تحققت بعضُ مضامين الخطب الملكية التي كانت تتوخى الاعتراف الفعلي بكل مقوماتنا الثقافية والتاريخية وبناء مجتمع ديموقراطي حداثي عادل ومنفتح على العالم ؟ إذا كان الجواب بالإيجاب، فما هي هذه المكتسبات ؟ وما درجة تحققها ؟ وأما إذا كان الجواب بالسلب، فما هي العوائق التي عرقلت مسار الإدراج والتعميم، ثمّ ما هي الآفاق المستقبلية لتجاوز هذه العوائق في ظل دستور جديد يعترف منذ سنة 2011 باللغة الأمازيغية لغة رسمية للدولة ؟

فيما يلي سنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة، مع الإشارة إلى أنه بعد أكثر من عقد منذ إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية، تقتضي الضرورة للإحاطة بكل الأجوبة المطروحة، القيام بدراسات، ميدانية كمية وكيفية واستشرافية، سواء على مستوى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية الذي شرع، بالفعل، منذ سنة 2010، في مباشرة بعض الدراسات التشخيصية [1] أو على مستوى الوزارة المعنية التي باشرت بدورها القيام بدراسة في المجال منذ سنة 2011 [2]، أو كذلك على مستوى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

I- ماهية المكتسبات التي تحققت للغة الأمازيغية في مجال التعليم

تجدرُ الإشارة إلى أن الشروع في عملية التحضير لإدراج اللغة الأمازيغية وثقافتها في المنظومة التربوية المغربية قد بدأت منذ سنة 2000، أي قبل تأسيس المعهد الملكي

[1] نُشرت منها، سنة 2016، دراسةٌ واحدة تحمل عنوان "تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني: القراءة والتعبير الكتابي".

[2] يتعلّق الأمر بدراسة، غير منشورة لحدّ الآن، تحملُ عنوان:

« ETUDE DIAGNOSTIQUE SUR L'ETAT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE AMAZIGHE ET LES PERSPECTIVES DE SON DEVELOPPEMENT ET SON AMELIORATION » ;

وقد قدم المعهدُ الملكي للثقافة الأمازيغية الأمازيغي مجموعة من الملاحظات على الدراسة التي قدمت تشخيصاً للوضعية على المستوى الكمّي (من حيث نسبة التعميم) والمستوى البيداغوجي ووضعت عديداً من السيناريوهات لتعميم اللغة الأمازيغية في المدرسة المغربية.

(2001) وتوقيع الاتفاقية الإطار بينه وبين وزارة التربية الوطنية (2003)، حيث باشرت فعاليات أمازيغية، بتعاون مع وزارة التربية الوطنية، "وضْع منهاج تدريس اللغة، متضمًّنا المسوّغات والغايات الكبرى والمبادئ العامّة والأهداف الإجرائية" (أحمد بوكوس، 2016 : 238) . ومنذ هذا التاريخ راكمت الأمازيغية، على أكثر من مستوى، عدداً من المكتسبات المهمة، سواء على صعيد النصوص المرجعية أو على صعيد الإنتاجين الأكاديمي والبيداغوجي أو كذلك على صعيدي التكوين والتأطير. ويمكن لنا عموماً إجمالُ هذه المكتسبات فيما يلي :

1-على صعيد النصوص المرجعية

ونقصد بها كل النصوص المؤسِّسة، الدستورية والسياسية والقانونية والتربوية والتنظيمية التي خوّلت اللغة الأمازيغية إمكانية إدراجها أو تعزيز مكانتها في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين؛ ويمكن لنا أن نميز في هذه المرجعية بين النصوص التالية :

- **الخطب الملكية :** وتتضمّن بالأساس :

أ- **خطاب العرش في 30 يوليوز 2001 :** الذي نصّ على "إدراج الأمازيغية، لأول مرة، بالنسبة لتاريخ بلادنا في المنظومة التربوية الوطنية" ؛

ب- **خطاب أجدير في 17 أكتوبر 2001 :** الذي أكد على "الحفاظ على الأمازيغية والنهوض بها وتعزيز مكانتها في المجال التربوي" ؛

ت- **خطاب 09 مارس 2011 :** الذي دعا إلى "التكريس الدستوري للطابع التعددي للهوية المغربية الموحدة، الغنية بتنوع روافدها، وفي صلبها الأمازيغية، كرصيد لجميع المغاربة".

- **الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية :** الذي حدّد مهام المعهد الأساسية، والتي منها: "إعداد خطط عمل بيداغوجية في التعليم العام وفي جزء البرامج المتعلق بالشأن المحلي والحياة الجهوية ؛ بانسجام مع السياسة العامة التي تنهجها الدولة في ميدان التربية الوطنية" (المادة 3).

- **منهاج اللغة الأمازيغية المتضمّن في الكتاب الأبيض :** الذي أكد على "تعميم تدريس اللغة الأمازيغية لجميع المتمدرسين في مجموع التراب الوطني وفي مختلف

الأسلاك التعليمية" (المذكرة الوزارية رقم 130، الغايات والمبادئ : 3)، وحدّد أيضاً الغايات والمبادئ الكُبرى والاختيارات والتوجُهات البيداغوجية من حيث الاعتزاز بالهوية الثقافية المغربية في تعدّدها ومن حيث تمكين المتعلمين والمتعلمات من الكفايات التواصلية في شقّيْها الشفوي والكتابي ومن حيث العمل على معيرة اللغة الأمازيغية بالتدريج.

- **اتفاقية الشّراكة بين المعهد الملكي ووزارة التربية الوطنية :** التي جاءت بوصفها إطاراً للتعاون بين مؤسسة المعهد والوزارة في مجالات البحث التربوي وإعداد المناهج والبرامج وتكوين الأطر التربوية وتبادل الخبرات.

- **المذكرات الوزارية :** ونقصد بها مجموع المذكرات التي صدرت، منذ سنة 2003، عن وزارة التربية الوطنية بهدف إدماج تدريس اللغة الأمازيغية وتسريع وتيرة تعميمها في المسارات الدراسية وتنظيم الدورات التكوينية.

- **القرارات والمراسيم الوزارية :** ويمكن أن نشير هنا إلى كل من القرار الوزيري رقم 537.07 (26 فبراير 2007) الذي حدّد نظام الدّراسة والامتحانات لنيل دبلوم مركز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، ثمّ إلى المرسوم رقم 2.11.672 (23 دجنبر 2011) الذي سمح بفتح التكوين المتخصّص في اللغة الأمازيغية بمراكز التكوين، أو كذلك إلى القرار رقم 2199.12 (21 ماي 2012) الذي حدّد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسالك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي.

- وانسجاماً مع هذه النصوص عملت مؤسسةُ المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، لتهيئة ظروف الإدراج، على تهيئة اللغة الأمازيغية وإعداد العُدّة البيداغوجية اللازمة وتكوين الأطر التربوية. ومنذ سنة 2011 ستتعززُ هذه الترسانة المرجعية بوثيقة أسمى هي الوثيقة الدستورية التي ستنصّ على أن الأمازيغية "تُعد أيضاً لغة رسميةً للدولة باعتبارها رصيداً مشتركاً لجميع المغاربة بدون استثناء" (الفصل الخامس، الفقرة 2) ؛ وفي سنة 2015، سيقوم المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بإصدار الرؤية الإستراتيجية التي تنُص على "إلزامية اللغة الأمازيغية" في مستويات سلك التعليم الابتدائي (رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، الرافعة الثالثة عشرة: 37 - 41).

2- على صعيد البحث الأكاديمي والتربوي

منذ سنة 2002 انخرطت مراكزُ البحث المنتمية إلى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في معالجة العديد من الإشكالات العلمية الأساسية التي ظلت تُناقَش منذ الاستقلال خارج أي مؤسسة أكاديمية ذات طابع رسمي ؛ وقد تمكن المعهدُ، منذ ذلك التاريخ، من وضع قاعدة علمية متينة شملت العديد من المجالات، والتي منها مجال تأهيل اللغة الأمازيغية ومجال التأهيل البيداغوجي والديداكتيكي. ونظراً لأهمية هذين المجالين في إنجاح ورش التعليم، فسنركز على أهم ما تحقق فيهما.

المجال الأول: تأهيل اللغة الأمازيغية

من ضمن المكتسبات التي تحققت على هذا المستوى تنميط حرف تيفيناغ ووضع القواعد الإملائية ومعيرة اللغة ؛ وهكذا فإنه إلى حدود سنة 2017 أصدر المعهد عدداً من الأعمال الأكاديمية المرجعية والموجهة إلى الباحثين والأساتذة والمؤطرين والمكونين تخص مجالات النحو والصرف إضافة إلى المعاجم العامة والخاصة (الإعلام، المصطلح النحوي، المعجم المدرسي، المعجم الإداري، المعجم العام، إلخ) ؛ وحسب الإحصائيات التي بين أيدينا، فإن عدد هذه الإصدارات تجاوزت الست وثلاثين مؤلفاً (36) ؛ وموازاة مع ذلك تمّ إدماج حرف تيفيناغ في تكنولوجيات الإعلام والتواصل، وتوفير ملامس رقمية (clavier) له ؛ كما أنه، منذ سنة 2004، اعترفت به منظمة "إيزو" للمعيرة (ISO) ؛ وتمّ إدماجه في البرامج المعلوماتية لشركة ميكروسوفت وفي الوندوز8. ونظراً لأهمية هذا العمل التأسيسي، فإن أثره الإيجابي لم ينحصر فقط على مجال التعليم من حيث مباشرة تدريسه، بل رفع أيضاً من القيمة الرمزية للغة الأمازيغية لدى الناطقين بها وفي المؤسسات الرسمية، وذلك بنقلها من وضعيتها السفلى غير الثابتة (précaire) والمرتبطة بالشفوية والانتماء الهوياتي الإتني القروي (أحمد بوكوس، 2013 : 31) الهامشي إلى وضعية شبه مؤسّساتية للغة مكتوبة وثقافة منفتحة على تحوّلات العصر.

المجال الثاني: التأهيل البيداغوجي والديداكتيكي

في هذا المجال تمكّنت اللغة الأمازيغية من مراكمة مكتسبات ذات أهمية بالغة على مستوى إعداد المناهج والبرامج؛ فقد عمل المعهد، في إطار الشراكة القائمة بينه

ووزارة التربية الوطنية، على إنجاز الكتب المدرسية والدلائل البيداغوجية والكراسات الإدماجية وعُدة التكوين والدلائل الخاصة بمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي والإعدادي بالإضافة إلى عدد مُهمّ من الحوامل الداعمة المتجلّية في الحكايات والعدّيات والأشرطة والمعاجم المصوّرة والحوامل الخاصة بتعلُّم حرف تيفيناغ وأقراص مدمجة، وبرامج معلوماتية تفاعلية، وموارد بيداغوجية رقمية؛ وأما في مجال الدراسات فقد أمكن، إلى حدود الآن، من إنجاز دراستين تشخيصيّتين، الأولى لتقييم تعلّمات التلاميذ على مستوى اكتساب حرف تيفيناغ، والثانية لتقييم التّعلمات الخاصة باكتساب المهارات الكتابية والقرائية، بالإضافة إلى دراسة ثالثة حول مسارات تدريس اللغة الأمازيغية منذ إدراجها. وقد كان من نتائج هذه الأنشطة العلمية والتربوية على مستوى الإصدارات ما لا يقل عن 40 مؤلفاً مرجعياً.

3-على صعيدي التكوين والتأطير

في هذا الإطار تم التركيز، بالدرجة الأولى، على توفير الموارد البشرية المؤهّلة القمينة بتحقيق التعميمين الأفقي والعمودي؛ ولذلك عمل المعهد الملكي، منذ سنة 2002، بتنسيق وتعاون مع وزارة التربية الوطنية على وضع برامج للتكوين شملت أبجدية وإملائية تيفيناغ واللغة الامازيغية وديداكتيكها بالإضافة إلى التاريخ والحضارة الأمازيغيتين ؛ وقد مست هذه التكوينات مختلف الفئات المستهدفة من أساتذة ومكونين ومؤطرين ومدراء مدارس ابتدائية ؛ وحسب التقديرات الإحصائية المتوفرة لدينا حالياً فقد وصل عددُ الذين تمّ تكوينهم، في إطار التكوين المستمر، ما بين 2003 و 2009 إلى حوالي 14.000 أستاذة وأستاذ ؛ ووصل عدد المفتشات والمفتشين إلى أكثر من 300 مفتشة ومفتش (منذ 2003) ؛ ووصل عدد المدراء إلى حوالي الألف (1000) مديرة ومدير ؛ وعدد المكونات والمكونين بمراكز التكوين إلى 65 مكونة ومكون.

وقد توخّت التكوينات الموجّهة أساساً إلى المدرِّسات والمدرِّسين تمكينهم من اكتساب المرجعيات التربوية والكفايات اللغوية والديداكتيكية الضرورية لتدريس اللغة الأمازيغية في مستويات التعليم الابتدائي ؛ حيث رامت هذه التكوينات تحقيق جملة من الأهداف تتمثل في (أ) الإلمام بالبعد الحضاري والثقافي للأمازيغية، كما هو مُحيّن في منهاج اللغة الأمازيغية ؛ (ب) الإلمام بالغايات والمبادئ والاختيارات والتوجُهات المؤطرة للمنهاج ؛

(ج) تملّك قواعد اللغة الأمازيغية وأنظمتها الإملائية والصرفية والتركيبية ؛ (د) الإحاطة بالاستراتيجية المعتمدة في معيرة اللغة الأمازيغية وفي تدبير التنوع اللهجي بالكتب المدرسية لمختلف أسلاك التعليم الابتدائي ؛ (هـ) التعرّف وتملّك المقاربات البيداغوجية التي اعتُمدت في بناء الحوامل الديداكتيكية ؛ (و) تملك مراحل تخطيط وتدبير وتقويم الوضعيات التعليمية-التعلّمية لدرس اللغة الأمازيغية ؛ (ز) تقديم الكتب المدرسية ومنهجية تدريس مختلف الأنشطة التي تتكون منها (امحمد البغدادي، 2009: 23 - 24).

وإذا كانت تجربة التكوين هذه، تتميز بفرادتها من حيث استنادها على الموارد البشرية الموجودة والممارِسة للتدريس والتأطير التربوي في مستويات التعليم الابتدائي، فإن المراهنة عليها، لتحقيق التعميمين الأفقي والعمودي، لم تكن بالنّجاعة الكافية، مما اقتضى الانتقال إلى صيغة ثانية تتمثل في اعتماد التكوين الأساس. إذ منذ سنة 2006 - 2007 عملت وزارة التربية الوطنية على إعادة تنظيم مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، فأدرجت مجزوءتين في اللغة والديداكتيك الأمازيغيين، وخصص لهما غلاف زمني بنسبة 80 ساعة في السنة، كما تمّ، موازاة مع ذلك، إدراج المجزوءتين بمركز تكوين المفتشين (مسلك مفتشي التعليم الابتدائي)؛ وقد اعتُبر مخطط التكوين المُعتمد على مستوى اللغة، نظراً لاختلاف مواصفات الولوج لدى أساتذة اللغة الأمازيغية، بمثابة دعم للتكوين الأساس، بحيث لم يتعدّ غلافه الزمني 30 ساعة، في حين مُنح لديداكتيك اللغة الأمازيغية غلاف زمني وصل إلى 50 ساعة. ومنذ سنة 2012 - 2013 عملت وزارة التربية الوطنية على خلق بعض الأقسام التابعة لمسلك تخصّص أساتذة اللغة الأمازيغية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في كل من جهات سوس ماسة درعة، ومراكش تانسيفت الحوز، ومكناس تافيلالت، والجهة الشرقية. وحسب بعض التقديرات الإحصائية، سنة 2014 - 2015، للوزارة الوصية، فإنّ أعداد المتخرجين من شعبة التخصص قد تعدّت 400 أستاذاً وأستاذة، كما وصلت أعداد التلاميذ المدرّسين من طرف هؤلاء الخريجين إلى "أكثر من 60 ألف تلميذ وتلميذة".

4-على مستوى التكوين الجامعي

لقد شكل التكوين على مستوى الجامعة إحدى المرتكزات الإستراتيجية التي اعتمدها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية من أجل إعداد الموارد البشرية المؤهّلة في مجال التعليم ؛

إذ استناداً إلى البُند السادس من المادة الرابعة للظهير المحدث والمنظم للمعهد والذي ينص على "مساعدة الجامعات إن اقتضى الحال على تنظيم المراكز التي تُعنى بالبحث والتطوير اللغوي والثقافي الأمازيغي وعلى تكوين المكونين" ؛ واستناداً كذلك على البند الثامن منه، والذي ينصّ على "إقامة علاقات تعاون مع الهيئات والمؤسسات الوطنية والأجنبية المهتمّة بالشأن الثقافي والعلمي والساعية إلى تحقيق أهداف مماثلة"، بادرت مؤسسة المعهد منذ سنة 2006 إلى توقيع عدد من الشراكات مع الجامعات، منها جامعة ابن زهر بأكادير (22 دجنبر 2006)، وجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس (16 يونيو 2008) وجامعة محمد الأول بوجدة (22 دجنبر 2008) وجامعة عبد المالك السعدي بتطوان (21 يونيو 2006) وجامعة محمد الخامس – أكدال بالرباط (09 مارس 2011). وقد تمخضت عن هذه الدينامية إحداث مسالك وماسترات "اللغة والثقافة الأمازيغيتين" عززت، إلى حد ما، التكوين المستمر والتكوين الحاصل على صعيد المراكز الجهوية. وقد ساهم باحثات وباحثو المعهد، بمختلف المراكز السبعة، بقسط مهم في تأطير عدد من هذه المسالك والماسترات، وسهروا، بتعاون مع نظرائهم في الكليات، على تحديد الغايات والأهداف والكفايات (Ameur, M. Filière Etudes amazighes et parcours) وكذا على توحيد مضامين الدروس، حيث حددوا "أهداف كل مادة بصورة دقيقة، فصّلت فيها المعارف المقدّمة للطالب، والكفاءات المراد تحصيلها في نهاية كل درس، علاوة على سيره البيداغوجي الذي غالباً ما يزاوج المحاضرات والأعمال الموجهة والتطبيقية" (مفتاحة عامر، 2014 : 8).

وحسب الإحصائيات المتوفرة فإن عدد الذين استفادوا من هذا التكوين، وتسجلوا في هذه المسالك على الصعيد الوطني، إلى حدود 30 سبتمبر 2014، قد تجاوزوا 2814 طالبة وطالب، أما بالنسبة للمتخرجين منهم، فوصلوا إلى 1299 متخرجة ومتخرج ؛ وبالنسبة لإحصائيات المسجّلين في الماستر، فإن أعدادهم وصلت إلى أزيد من 253 مسجل ومسجلة، وتخرّج منهم 164 متخرجة ومتخرج [1]. واعتباراً للإقبال الكبير الذي لوحظ على مسالك الأمازيغية، وضعت إدارات الكليات بعض المعايير والإجراءات لانتقاء وقَبول المرشحات والمرشحين؛ فلقد "تضاعف- كما يقول الأستاذ فؤاد ساعة، منسق مسلك الدراسات الأمازيغية بفاس- عددُ المسجلين بشكل فاق كل التوقعات، بل فاق الأعداد المسجلة

[1] اعتمدنا هنا الإحصائيات التي قدمتها الأستاذة عائشة بوحجار بناء على دراسة قامت بها ونشرتها في موقع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (2014).

في المسالك الأخرى كالتاريخ والجغرافية واللغة العربية" (فؤاد ساعة، 2012 : 9). وهو نفس الانطباع الذي عبر عنه منسق دراسات الماستر بنفس الكلية، الأستاذ عبد المنعم العزوزي؛ إذ بالنسبة إليه أن "ما يُطمئنُ، هو هذه الدينامية الهائلة التي تشهدها الدراسات الأمازيغية. وبرهان ذلك هو عدد المسجلين من الطلبة في مسالك الإجازات والماستر وكذا أعداد الأطروحات التي تمت مناقشتها منذ 2008" [1]. إن أعداد الطلبة المسجلين حسبه في المسلك بكلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس-سايس، قد وصلت ما بين 2008 - 2009 و2014 - 2015 إلى 963 مسجل (ة)، ووصل عدد المجازين ما بين 2010 - 2011 و2013 - 2014 إلى 355 مجاز (ة)، وأما بالنسبة لأعداد الطلبة المسجلين في الماستر بنفس الكلية، ما بين 2012 و2016 فقد وصلت إلى 97 مسجل (ة) ؛ كما وصل مجموع المتخرجين منهم، منذ أن تم فتح الماستر، إلى 75 متخرج (ة). ووصل عدد المسجلين في الدكتوراه، إلى حدود سنة 2017، 16 مسجلاً، وعدد الذين ناقشوا أطروحاتهم أربعة (04). وفي نفس السياق لوحظت نفس الدينامية بالنسبة لكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر –أكادير، إذ حسب الأستاذ عبد العالي تلمنصور منسق الماستر بالكلية، فإن أعداد الطلبة الذي تسجلوا سنة 2014 - 2015 وسنة 2015 - 2016 بمسلك الإجازة الأمازيغية وصلت على التوالي إلى 999 و957 طالباً وطالبة، في حين وصلت أعداد المسجلين في الماستر ما بين 2006 - 2018 إلى 175 مسجلاً، تخرّج منهم إلى حدود سنة 2012 - 2014، 101 طالب (ة). وأما بالنسبة لكلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة، فإن مجموع الطلبة الذين تسجلوا في المسلك وصل إلى 870 طالب (ة)؛ وعدد المتخرجين منه، منذ فتحه وصل إلى 750، (أي بنسبة 120 متخرج كل سنة)؛ في حين وصل مجموع عدد الطلبة المسجلين في الماستر منذ افتتاحه سنة 2008 إلى 90 مسجلاً (ة) بنسبة تخرّج وصلت، خلال السنتين الأخيرتين، إلى 40 متخرج كل سنة، في حين وصل عدد المسجّلين في الدكتوراه، إلى حدود 2017، إلى 11 مسجلاً وعدد الحاصلين عليها ستة (06) [2].

[1] جاء ذلك في إطار الندوة الدولية التي تقدم بها الأستاذ عبد المنعم العزوزي والتي نظمت، كما أشرنا، يومي 14و15 نوفمبر 2016 بمقر المعهد تحت شعار: " من اللغة الأم إلى لغة المدرسة".

[2] اعتمدنا على الإحصائيات التي أمدّنا بها كل من السادة الأساتذة الأفاضل:

- د. عبد المنعم العزوزي، الأستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس-سايس، ومنسق دراسات الماستر بنفس الكلية- جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس.
- د. عبد العالي تلمنصور، الأستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر – أكادير، ومنسق الدراسات الأمازيغية بنفس الكلية.
- د. بلقاسم الجطاري، الأستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول- وجدة، ومنسق ماستر اللغات والثقافات المغربية واستراتيجية التنمية، بنفس الكلية.

وعلى كل، فإن أهمية هذه الموارد المؤهلة، رغم قلّتها، سيكون لها، في حالة ما إذا استُثمرت بالشكل الأنسب (وهو ما لا نتلَمّسه حالياً)، الأثر الإيجابي، سواء على مستوى التعليم من حيث أنهم يشكلون المصدر الأساسي لمواصلة تعميم الأمازيغية أفقياً وعمودياً، أو على مستوى تلبية النقص الحاصل والكبير في المجالات الوظيفية الأخرى خاصة في مجال الإعلام والإنتاج السمعي البصري وفي مجالات السياحة والإدارة والقضاء، أو على مستوى البحث الأكاديمي، من حيث أنها ستشكل النواة الأولى لتطوير البحث الأمازيغي في الجامعة المغربية.

II - ماهية العوائق والإكراهات التي عرقلت مسار تعميم تدريس اللغة الأمازيغية أفقياً وعمودياً

رغم ما تمَّ تسجيله، لحد الآن، من مكتسبات على مستوى المرجعيات وعلى مستوى الإنتاج العلمي والبيداغوجي ومستوى التكوين، بشقيه الأساسي والمستمر، إلا أن واقع تدريس اللغة الأمازيغية لا زالت تعترضه العديد من العوائق والإكراهات التي تقف حاجزاً أمام تعميم تدريس اللغة الأمازيغية أفقياً وعمودياً؛ ويمكن لنا إجمال بعض هذه العوائق والإكراهات فيما يلي :

1- على مستوى النصوص المرجعية

ويمكن أن نُميز هنا بين شقّين: شقّ أول، يتعلق بالنصوص ذات المرجعية الدّستورية والسياسية والقانونية (الفصل الخامس من الدستور والخطب الملكية والظهير المحدث والمنظم للمعهد)، وشقٌّ ثان، يتعلق بالنصوص ذات الطبيعة التربوية والتنظيمية؛ ففي الحالة الأولى، تميّز تعامُل الدولة المغربية بحكوماتها المتعاقبة، ومعها المؤسسة التشريعية بغرفتيها، بنوع من الإرجاء لملف تعميم تدريس الأمازيغية؛ وهو ما أدّى إلى عدم التفاعل الجدّي، طيلة السنوات السبع الماضية، مع الدستور الذي نصّ، بشكل واضح، على أن "الأمازيغية أيضاً لغة رسمية للدولة" (الفصل الخامس، الفقرة 2)، وقبل ذلك مع الخطب الملكية التي نصّت على "الحفاظ على الأمازيغية والنهوض بها وتعزيز مكانتها في المجال التربوي والاجتماعي والثقافي والإعلامي الوطني" (خطاب

17 أكتوبر 2001)، وكذا مع الظهير الذي نص على ضرورة "تعميق السياسة اللغوية المحددة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقائمة من بين ما تقوم عليه، على إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية" (بيان الأسباب الموجبة، الفقرة 6). وقد كان من نتائج هذا الإرجاء للملف أن أصبحت الأمازيغية تعيش إكراهين، أولهما له علاقة بضعف الانخراط الحكومي (وزارة التربية الوطنية بالخصوص) في توسيع تعميم تدريس الأمازيغية ووضع المخططات وتخصيص الإمكانيات المادية اللازمة، والذي أصبح يُفسّر، منذ 2011، بضرورة انتظار إخراج القانونين التنظيميين للأمازيغية وللمجلس الوطني للغات والثقافة المغربية ؛ وثاني الإكراهين، له علاقة مباشرة بغياب المراسيم والنصوص القانونية والتشريعية القمينة بتعميق وتوضيح وضعية اللغة الأمازيغية داخل المنظومة التربوية المغربية وإلزام تنزيل المخططات ذات الصلة (وهي الحجة التي ظلّ يخرجها الوزراء كلّما وُجهت إليهم انتقادات من طرف المجتمع المدني) ؛ وأما بالنسبة للشق الثاني، فقد تميزَت فيه حالة الأمازيغية بضعف في تفعيل ما هو موجود من النصوص التربوية والتنظيمية الموكول تنزيلها على مستوى الأكاديميات والنيابات (المديريات حالياً) ؛ ذلك لأن النُصوص المشار إليها لم تجد طريقها إلى التنفيذ بالشكل الملائم، لأسباب عديدة، والتي منها عدم تخصيص ميزانية للأمازيغية، وضعف التتبع التربوي والمساءلة ووضع أجندات زمنية للشروع والانتهاء من التعميمين الأفقي والعمودي؛ وقد أدى ذلك إلى عدم الالتزام بالتكوينات السنوية المبرمجة لمختلف فئات الأطر التربوية، كما هي منصوص عليها في المذكرات الوزارية، كما أدّى توقف هذه التكوينات منذ سنة 2007 إلى توقف إمداد المدرسة المغربية بأساتذة (ـات) اللغة الأمازيغية؛ وهكذا فباستثناء المرحلة الأولى (ما بين 2003 و2007) التي اتسمت بدينامية مقبولة والتي باشرت خلالها حوالي 09 أكاديميات، من ضمن ست عشرة (16) آنذاك، عمليات التكوين، على تفاوت في التزامها بأعداد الدورات، ستعرف المراحل الموالية تباطؤاً كبيراً ثم توقفاً نهائياً.

ومنذ سنة 2014، ستنخرطُ الوزارة في وضع استراتيجيات جديدة توخّت منها إصلاح منظومة التربية والتكوين، وذلك في إطار الرؤية المستقبلية لـ "المدرسة الجديدة"، إلا أنها، مع ذلك، لم تأخذ بعين الاعتبار وضع اللغة الأمازيغية، إذ ظلّ تركيزها متمحوراً على مشاريع اعتبرتها ذات أولوية يمكن إجمالها في :

- "تعلّم المعارف الأساسية في اللغة العربية والحساب" ؛

- "التحكم في اللغات الأجنبية" ؛

- إعداد التّلاميذ "للمسالك الدّولية للباكالوريا ولمسارات التعليم التكنولوجي، التقني والمهني" ؛

- "تغيير نموذج التعلم" و"الرفع من الغلاف الزمني"، وتوسيعه "ليشمل اللغتين الإنجليزية والإسبانية" [1] إلى جانب تدريس اللغة الفرنسية والتدريس بها (رشيد بلمختار، 2014).

وكما هو واضح، فإن الوزارة كانت مشغولة، بالدرجة الأولى، بتغيير نموذج التعلُّم القمين بجعل المتعلمات والمتعلمين قادرين على التحكم في اللغة العربية واللغات الأجنبية، في حين لم تتم الإشارة إلى الأمازيغية، بالرّغم من كل الخُطب الملكية والظهير وواقع تجربة تدريس الأمازيغية لأكثر من عقد من الزمن، بل وبالرغم كذلك من دستور 2011؛ وإذا كان المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي قد أصدر رأيه الاستشاري، في إطار الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، والتي طرحها تحت شعار : "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرافعة الثالثة عشرة: 37 - 41)، فإن الملاحظات التي يمكن تسجيلها على الهندسة اللغوية المُقترحة في مجال التعليم هي كالتالي:

- **أولاً :** إن تنصيص الرؤية على إدراج الاستعمال الكتابي للغة الأمازيغية ابتداءً من السنة الثالثة ابتدائي [2] وليس ابتداءً من السنة الأولى، كما رسّخ ذلك منهاجُ اللغة

[1] اعتمدنا هنا على العرض الذي تقدم به السيد وزير التربية الوطنية والتكوين المهني (رشيد بلمختار) يوم 09 شتنبر 2014 أمام أعضاء المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (مخطوط).

[2] إننا نعتمد هنا على القراءة التي اعتمدتها مديرية المناهج أو على الأصح وزارة التربية الوطنية؛ فقد قرأت الوزارة الفقرة التي وردت في الرؤية الاستراتيجية للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (الرافعة الثالثة عشر) والمتعلقة بالأمازيغية قراءة غير منصفة؛ إذ في الوقت الذي يؤكد النص على "إلزامية اللغة الأمازيغية في مستويات السلك كافة (أي السلك الابتدائي) وذلك بوصفها لغة مُدرّسة، مع التركيز على الكفايات التواصلية في السنتين الأولى والثانية"، اجتهدت الوزارة، استناداً إلى مديرية المناهج، فاعتبرت "التركيز" اقتصاراً على المهارات الشفوية، واعتبرت "الكفايات التواصلية" كفايات شفوية فقط؛ في حين أن التركيز لا يعني إقصاء حرف تيفيناغ من التدريس، بل يعني انسجاماً مع المقاربات البيداغوجية المعتمدة منح المهارات التعبيرية الشفوية حيزاً أكبر مع تدريس الكفايات الكتابية، تماماً كما لا تعني الكفايات التواصلية كفايات شفوية فقط؛ ذلك لأن التواصل يتحقق أيضاً عن طريق ما هو شفوي وما هو كتابي.
وقد بررت مديرية المناهج، في شخص مديرها، بإحدى الاجتماعات الرسمية التي أقيمت على صعيد الوزارة وبحضور أعضاء من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية قرار عدم اعتماد حرف تيفيناغ في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي بكون المنظومة التربوية مثقلة بالحروف التي تصل إلى أربعة، وهي : حرف اللغة العربية العادي، حرف اللغة العربية القرآني، الحرف اللاتيني والحرف الأمازيغي (!!).

الأمازيغية ومختلفُ النّصوص التربوية والتنظيمية وكذا الممارسة التعليمية - التعلّمية التي انطلقت منذ سنة 2003، يُعتبرُ تراجعاً عن الوضعية الاعتبارية التي كانت للغة الأمازيغية في المدرسة بالمقارنة عمّا ستكون عليه مستقبلاً ؛ ولأن هذا التنصيص الغريب لا يمكن تبريره استناداً إلى أي مقاربة بيداغوجية أو ديداكتيكية، فإنه يدخُلُ في إطار الترافعات الإيديولوجية للمجلس والتي ظلت تغلُب عليه الترافعات ذات التوجهات التقليدية (العروبية والفرنكفونية).

- **ثانياً :** إن عدم التنصيص على إلزامية تدريس اللغة الأمازيغية بالسّلكين الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي [1]، كما هو الأمرُ بالنسبة للعربية والفرنسية والإنجليزية، سيكون له، بدون شك، انعكاسات سلبية على مسار مواصلة استفادة التلامذة الذين سينهون دراستهم للأمازيغية بالسلك الابتدائي. ونسجلُ هنا مفارقةً أخرى غريبة، وذلك أنه في الوقت الذي يتمّ فيه التنصيص على إلزامية اللغات الأجنبية، وهي لغات غير رسمية، تُستثنى اللغة الوطنية والرسمية في الدستور، أي الأمازيغية، من هذه الإلزامية.

- **ثالثاً :** إن عدم التنصيص على أي سقف زمني للبدء أو للانتهاء من عملية تعميم تدريس اللغة الأمازيغية، عمودياً وأفقياً، سيكون له انعكاس سلبي على تسريع وتيرة الانتهاء من التعميمين ؛ بل سيتركُ المجال مشرعاً أمام المسؤولين لتأجيل الموضوع إلى ما لا نهاية؛ لقد كان في الإمكان استباق اقتراح سقف زمني له بداية ونهاية لتحقيق

---

1 الملاحظُ على مشروع القانون الإطار لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الذي وضع في البرلمان من طرف الحكومة (2017)، أنه سجل تراجعاً عن إلزامية اللغة الأمازيغية في مستويات التعليم الابتدائي، كما هو منصوصٌ عليه في الرؤية الاستراتيجية للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015 - 2030)، فهو ينص فقط على إلزامية اللغة العربية وعلى كونها لغة التدريس الأساس، دون الإشارة إلى اللغة الأمازيغية ؛ لقد جاء في الفقرة الثانية من المادة 28 ما يلي :
- "اللغة العربية هي لغة التدريس الأساس" ؛
وجاء في الفقرة السابعة من نفس المادة (28) :
- "إلزامية تدريس اللغة العربية والهوية المغربية لكل الأطفال المغاربة، في كل المؤسسات التربوية الأجنبية العاملة بالمغرب مع مراعاة الاتفاقيات الثنائية المنظمة لمؤسسات البعثات الأجنبية" ؛
وجاء في الفقرة الخامسة :
- "تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من تكوين مزدوج اللغة، مع التقيد التام في التدريس باستعمال اللغة المقررة دون غيرها من الاستعمالات اللغوية".

التعميم، وذلك، على الأقل، من أجل مساعدة واضعي القانون التنظيمي الخاص بتفعيل ترسيم اللغة الأمازيغية على تحديد كيفيات إدماجها في مجال التعليم، كما هو منصوص عليه في الدستور [1].

- **رابعاً :** إن التنصيص على تدريس اللغة الأمازيغية بمستويات التعليم الابتدائي بوصفها مادة (لغة مُدرّسة) وليس بوصفها لغة للتدريس (بعض المواد المرتبطة بالشأن المحلي على الأقل)، سيجعلُ منها لغة في موقع لغة أجنبية ثانوية، الهدف منها ليس تعلم القيم والمعارف باللغة الأم، بل فقط لتحقيق انفتاح أدنى.

- **خامسا :** إن توخّي الهندسة اللغوية المُقترحة "جعْل المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي التأهيلي (الباكالوريا) متمكناً من اللغة العربية؛ قادراً على التّواصل باللغة الأمازيغية؛ متقناً للغتين أجنبيتين على الأقل"، يمأسس لتمييز في الدرجة بين اللغات المدرّسة والمدرّسة بها؛ إذ في الوقت الذي يتمّ التأكيد عليه بالنسبة للغة العربية واللغتين الأجنبيتين على "التمكن" و"الإتقان"، وهما درجتان أقوى وأعلى في مخرجات تعليم اللغات، تنصُّ الهندسةُ، بالنسبة للأمازيغية، على مفهوم "القدرة على التواصل" ؛ وهي درجةٌ أدنى ولا تصلُ إلى مستوى التمكن وإتقان الكفاية اللغوية بشقيها الشفوي والكتابي ؛ ويتحقق هذا الأمر بشكل أوضح، عندما تقترحُ الهندسةُ مقاربة تعليمية للغات تهدف من خلالها إلى الانتقال من ازدواجية لغوية تعتمد العربية + لغة أجنبية إلى تعددية لغوية قائمة على العربية + لغتين أجنبيتين أو أكثر، وهذا دون الحديث عن اللغة الأمازيغية بوصفها جزءاً من هذا التعدد؛ وهو ما يشكل تمييزاً خطيراً آخر ضد لغة رسمية للدولة المغربية [2].

- **ثامناً :** إن عدم التنصيص على تحيين التعددية الثقافية في البرامج الجهوية وفي مجزوءات التعليم المدرسي باستعمال اللغة الأمازيغية التي تعبر عن هذه الثقافة، يتركُ

---

1 الملاحظ أن نفس المقترحات الواردة في الرؤية الاستراتيجية للمجلس هي التي استعادها مشروع القانون التنظيمي لتفعيل ترسيم اللغة الأمازيغية.

2 الملاحظ أيضاً أن نفس مشروع القانون الإطار لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الذي وضع في البرلمان من طرف الحكومة (2017)، يستعملُ مصطلح "التمكن" بالنسبة للغتين العربية والأمازيغية، وليس مفهوم "القدرة على التواصل"، كما هو منصوص عليه في الرؤية الاستراتيجية؛ فقد جاء في الفقرة الأولى من المادة 28 ما يلي :
- "اعتماد مبدأ التعددية اللغوية الكفيلة بجعل الحاصل على الباكالوريا متمكناً من اللغتين العربية والأمازيغية، ومن لغتين أجنبيتين على الأقل".

المجال مفتوحاً لاستعمال اللغة العربية وحدها [1]، خاصّة وأن المنصوص عليه هو تعليم اللغة الأمازيغية وليس التدريسُ بها ؛ مما يُشكل تمييزاً إضافياً.

وإذا كانت مؤسسةُ المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية قد قدّمت هذه الملاحظات إلى المجلس، فإن واقع الحال بقي على ما هو عليه، بل إنه استناداً إلى هذه الرؤية باشرت وزارة التربية الوطنية العديد من العمليات التي تدخل في إطار مراجعة وتصويب وتنقيح المناهج والبرامج، فاستثنت مراجعة منهاج اللغة الأمازيغية الذي قدّرت إبقاءه على حالته القديمة وعدم اتخاذ أي قرار بشأنه لاعتبارات منها، كما قالت، عدم وضوح وضعية الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين، ثم نزولاً كذلك عند رأي المجلس المشار إليه والذي نصّ حرفياً، كما رأينا، على "التركيز على الكفايات التواصلية في السنتين الأولى والثانية، وإدراج الاستعمال الكتابي فيما تبقى من هذا السلك". وبطبيعة الحال فإن هذه الرؤية التي قُدّمت إلى الحكومة في انتظار مصادقة البرلمان عليها كقانون –إطار، هي ما سيشكّل مرجعاً للعمل إلى حدود سنة 2030.

هكذا، إذن، يتبيُّن لنا أنه بقدر ما أرجأت الدولةُ تفعيل النصوص المؤسِّسة من حيث وضع القوانين التنظيمية وإخراج المراسيم والنصوص القانونية والتشريعية، بقدر ما كان أداء وزارة التربية الوطنية، على مستوى تنزيل النصوص التربوية والمذكرات التنظيمية الجاري بها العمل، غير ملائم، كما أن عدم الأخذ بعين الاعتبار للسياق الجديد الذي أصبحت فيه اللغة الأمازيغية لغة رسمية، جعل الوزارة، من جهة، توقف ورش توسيع تعليم الأمازيغية بمبرر انتظار القوانين التنظيمية، كما جعل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من جهة ثانية، يُصدرُ رؤية إستراتيجية للإصلاح تمتد من 2015 إلى 2030 مُجحفةً ولا ترقى إلى المستوى المطلوب، بل وتتراجع فيها عمّا هو كائن، إلى درجة التناقض مع قوة الفصل الخامس من الدستور الذي ينصّ على رسمية اللغة الأمازيغية وعلى أن الذي يجبُ أن "يُحدد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، وكيفيات إدماجها في مجال التعليم" إنما هو "القانون التنظيمي" (الفصل الخامس، الفقرة الرابعة) الذي يجب أن ينسجم مع باقي الفصول الأخرى للدستور ومع التصدير الذي يشكل جزءاً منه؛ ولينتهي المسارُ باقتراح الحكومة لمشروع قانون إطار

[1] إن مشروع القانون الإطار لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي يربط بين اللغة العربية والهوية المغربية في فقرة واحدة؛ فهو ينص على :
"إلزامية تدريس اللغة العربية والهوية المغربية لكل الأطفال المغاربة".

تتراجعُ فيه عن بعض ما اقترحه المجلسُ الأعلى، وتُقصرُ الإلزامية فقط على اللغة العربية دون اللغة الأمازيغية التي لم تعد كذلك حتى في التعليم الابتدائي.

2-على مستوى استثمار الأطر التربوية المكوّنة

أ- أساتذة التعليم الابتدائي

بذلت مؤسسةُ المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتنسيق وتعاون مع وزارة التربية الوطنية مجهوداً محموداً على مستوى تكوين الأطر التربوية لتدريس اللغة الأمازيغية ؛ ففي إطار اتفاقية الشراكة الموقعة في 26 يونيو 2003، بشأن إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المناهج والبرامج الدراسية، انطلقت، منذ شهر يوليو من نفس السنة، عمليات التكوين في عدد من مراكز التكوين على الصعيد الوطني استفاد منها 1075 أستاذ (ة)، موزعين على تسعة (09) مراكز للتكوين ويؤطرهم 89 مؤطر (ة) (وزارة التربية الوطنية والشباب، إدراج تدريس الأمازيغية في المسارات الدراسية، 2003)[1]؛ وقد توالت، منذ ذلك التاريخ، العشرات من دورات التكوين التي استفاد منها الآلاف من الأساتذة الممارسين، حيث وصل مجموع ما تمّ تكوينه، منذ

[1] تم توزيع المؤطرين والمستفيدين من التأطير على مراكز التكوين على الشكل التالي :

مركز التكوين	عدد المؤطرين	عدد المستفيدين
كلميم	8	76
أكادير	11	128
مراكش	12	155
بني ملال	8	91
الرباط	12	147
مكناس	11	155
فاس	9	90
وجدة	10	122
تازة	8	111

(المصدر وزارة التربية الوطنية والشباب)

ذاك التاريخ، إلى حدود سنة 2009، كما أشرنا، إلى حوالي 14.000 مستفيد (ة) ؛ إلا أن الملاحظ هو أنه بالرغم من الدينامية التي انطلقت مع الوزير آنذاك لحبيب المالكي، فإنها ستتثاقل في المراحل الموالية ثم لتتوقف في الأخير، بل إن واقع الأمر سيكشف لنا، مع مرور الأيام، أن كلّ المجهودات التي بُذلت لم تُستثمر بالشكل المناسب ؛ فحسب إحصائيات 2012 - 2013 لم يعد يزاول تدريس اللغة الأمازيغية من مجموع هؤلاء الأساتذة المكوّنين سوى حوالي 5133 أستاذ (ة) (أو أقل)، من ضمنهم ما يناهز 460 أستاذ (ة) متخصص(ة)؛ كما أن أغلبيتهم لم يُكلّفوا بتدريس اللغة الأمازيغية وحْدها، بل كُلّفوا أيضاً بتدريس مواد أخرى، مما ضاعفَ من نسبة الهدر التي تمسّ الموارد البشرية الأمازيغية المكوّنة والتي صُرفت عليها من أجل ذلك الملايين (وزارة التربية الوطنية والشباب، 2003) [1] ؛ وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن مجموع هؤلاء الأساتذة لا يشكلون إلا أقل من 4 في المائة من مجموع أساتذة التعليم الابتدائي الذين يُقدّرون بحوالي 154252 أستاذ (ة)، (بقطاعيه العام الذين يبلغ عددهم 119823 والخاص الذين يبلغ عددهم 34429) فمعنى ذلك أنه بعد حوالي 14 سنة من إدراج الأمازيغية لا زلنا في بداية الطريق، إذ نحتاج، على الأقل، لتحقيق التعميم بمختلف مستويات هذا السلك، وبنسبة الثلاث ساعات المقررة في الأسبوع، إلى أكثر من 7000 أستاذ(ة)؛ وقد حاولت وزارةُ التربية الوطنية منذ سنة 2012 - 2013 أن تُخصص، في غياب تام لأي ميزانية خاصة أو إضافية، مناصب مالية جديدة لفائدة الأمازيغية؛ إلا أن العملية لم تكن بالجدية الكافية نظراً لقلة أعداد هذه المناصب التي لم تكن لتحلّ مشكل الخصاص الكبير؛ فأعداد الذين تخرجوا من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لم يتجاوزوا 440 خلال سنوات 2012 - 2015 وهو رقم هزيل جداً ؛ بل إن هذه المبادرة التي أطلقها الوزير السابق محمد الوفا توقفت منذ سنة 2015 - 2016، بحيث أن حملة

[1] حسب بعض الإحصائيات التي نشرتها وزارة التربية الوطنية والشباب سنة 2003، فإن كلفة ما تم صرفه على الدورتين الأولى والثانية (دورة يوليو ودورة أكتوبر ونونبر 2003)، وصل إلى 2915940 درهم. وقد غطت هذه الكلفة مصاريف الإيواء والتغذية وتعويضات الباحثين والمفتشين وتنقل المستفيدين والطبع والاستنساخ والحقيبة البيداغوجية. حيث بلغ مجموع المستفيدين والمؤطرين خلال الدورتين 2334 مستفيد ومؤطر. وبطبيعة الحال فإننا إذا أخذنا بعين الاعتبار أن الوزارة بتنسيق مع المعهد الملكي نظما العشرات من الدورات طيلة الفترة الممتدة بين 2003 و2009 فإن هذا يكشف عن المجهود الذي بُذل، والذي لم يُستثمر للأسف.
أنظر في هذا الصدد : وزارة التربية الوطنية والشباب، إدماج تدريس الأمازيغية في المسارات الدراسية، 11 يوليو 2003.

التوظيفات التي بوشرت خلال السنتين الأخيرتين (2015 - 2017) لسد الخصاص بالتعليم الابتدائي عن طريق التعاقد لم تشمل اللغة الأمازيغية؛ وهو ما يُعتبرُ تمييزاً آخر ضدّها ؛ ومع ذلك، فإن هؤلاء الأساتذة المختصين لم يوجّهوا لتدريس اللغة الأمازيغية فقط، بل طُلب منهم، كما رأينا، تدريس مواد أخرى [1]. وأمام هذه الوضعية لم تتمكن الوزارة، لحد الآن، وكما كان مخططاً له منذ سنة 2004، من توسيع الخريطة المدرسية، لكي يشمل تدريسُ اللغة الأمازيغية جميع مؤسسات ومستويات التعليم الابتدائي؛ فأعداد هذه المؤسسات لا تتجاوز 30 في المائة حسب تقديرات إحصائية للوزارة (2011)، تماماً كما أن مختلف مستويات السلك الابتدائي لم تتعمّم بها أفقياً وعمودياً.

ولم يكن لهذه الوضعية أن تستقر في هذا الحد، بل إنها تراجعت في عدد من الأكاديميات، خلال الخمس سنوات الأخيرة، وذلك إما بفعل إعفاء العشرات من الأساتذة أو بفعل تغيير الإطار أو كذلك بفعل التقاعد. إن أكاديمية سوس ماسة التي اعتُبرت نموذجية في هذا المجال على الصعيد الوطني سنّت بدورها سياسة الإعفاء هذه ؛ إذ حسب التقرير الذي أنجزته الجمعية الجهوية لأساتذة اللغة الأمازيغية بالمنطقة سنة 2016 - 2017، فإن مديريات، مثل، أكادير إداوتنان واشتوكة آيت باها قد ألغت العديد من التكاليف؛ حيث ألغت الأولى تكاليف 48 أستاذاً (ة) مكلفاً بالتخصص، وألغت الثانية تكاليف 07 أساتذة (ة) ؛ وحدث نفس الشيء بمديريات أخرى في كل من تنغير وورزازات والخميسات والرباط. ولقد وافتنا كونفدرالية جمعيات أساتذة اللغة الأمازيغية، بمعطيات تؤكد فيها أن مديرية العاصمة، أعفت، رغم الخصاص، حوالي 23 أستاذاً (ة) (amadalpresse, 2016)، ومنهم من راكم تجربة طويلة، بل وساهم في التكوين وفي إعداد العدة البيداغوجية والديداكتيكية، وقضى أكثر من أحد عشر سنة (11) في تدريس اللغة الأمازيغية.

وبطبيعة الحال، فإن هذه المعطيات الجزئية والتقريبية عن المديريات تعطينا فكرةً عامّة عن المسار الذي اتخذته تجربة إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية، والتعامل الذي خصّته به مختلف أجهزةُ الوزارةُ الوصية، سواءٌ على المستوى المركزي أو على المستوى المحلي.

[1] يُضاف إلى ذلك أن أغلبُ المتخرجين/ـات من مسالك اللغة الأمازيغية والمُكَوَّنين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين يُعيّنون في الفرعيات القروية المتباعدة، وهو ما يجعلهم غير قادرين على تدريس الأمازيغية لقلة التلاميذ والأقسام التي تُدرّس بها الأمازيغية، فيُحولون لذلك إلى تدريس العربية.

ب- المكونون بمراكز التكوين والمفتشون

من الأسباب التي عرقلت أيضاً مشروع تعميم تدريس اللغة الأمازيغية أن كل العمليات التي بوشرت، في هذا الاتجاه، منذ سنة 2003 لم تأخذ فيها وزارة التربية الوطنية بعين الاعتبار النقص الحاصل في فئة المكونين بمراكز التكوين؛ إذ بالرغم من أن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وضع برنامجاً، في هذا الإطار، وعملَ بتعاون مع الوزارة على تكوين حوالي 65 مؤطراً في إطار التكوين المستمر، منذ سنة 2005، إلا أن هذه الأطر لم تُستثمر بما يكفي في عملية التكوين الأساسي؛ ومنذ سنة 2009 سنلاحظ أن هذه الأعداد ستتقلصُ إلى 60 مؤطر (ة)، ثم إلى حوالي 17 سنة 2015 ثم إلى أقل من ذلك بفعل التقاعد أو التخلّي خلال السنتين المواليتين. وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن تكوين الأساتذة بهذه المراكز لا يشملُ سوى أربعة من ضمن 12 مركزاً، وأن المكونين بها حالياً (حوالي العشرة (10)) هم مكلّفون فقط، وأن المركز الوحيد الذي يتوفر على مكون رسمي واحد هو مركز أكادير، فمعنى ذلك أن الأمازيغية، لحد الآن، تعيش عالةً على غيرها فيما يتعلق بأطر التكوين المؤهلة؛ وسنرى أنه منذ سنة 2015 – 2016 سيُسندُ إلى كل هؤلاء المكونين تدريس مواد أخرى بعدما لم تخصص الوزارةُ مناصب للأمازيغية في مباراة التوظيف بالتعاقد بالتعليم الابتدائي. وبهذا تكون الأمازيغية قد أقصيت بشكل نهائي من التكوين الأساس على مستوى هذه المراكز.

ويسري نفس الأمر على أُطُر التفتيش التي عرفت بدورها "تناقصاً كبيراً" ؛ إذ انطلق العمل لتأهيل هذه الفئة منذ شهري يونيو-يوليو 2003 بتأطير حوالي 100 مفتش (ة) للتعليم الابتدائي ؛ حيث عمل على تأطيرهم ثُلة من الباحثين المتخصصين ينتمون إلى مجالات أكاديمية مختلفة، خاصة في مجالات اللسانيات الأمازيغية وديداكتيكها، وكذا في مجالات الآداب والتاريخ والحضارة والثقافة المرتبطة بمنهاج اللغة الأمازيغية (المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وزارة التربية الوطنية والشباب، 2003 - 2004). وقد توالت العديد من التكوينات لفائدة هذه الفئة، سواء على صعيد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية أو على صعيد مركز المفتشين بالرباط؛ ووصل عدد الذين تم تكوينهم في إطار التكوين المستمر إلى حوالي 300 مفتش (ة)، كما رأينا ؛ إلا أنه مع ضعف استثمار هذه الفئة المكوّنة و"مع إحالة العديد منهم على التقاعد"،

سينتقل هذا "العدد من 75 مفتشاً ومفتشة سنة 2010 إلى حوالي 21 مفتش ومفتشة خلال السنة الدراسية 2015 (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2014 - 2015). وبطبيعة الحال فإن هذا الخصاص الذي يتسع سنوياً أكثر فأكثر، ينعكس سلباً على المسار التربوي للأساتذة والمتعلمين ؛ أولا، من حيث نسبة التأطير التي تصل حالياً إلى 245 لكل مؤطر واحد (1)، وثانياً، من حيث تتبع مسارات الأساتذة المهنية (carrières professionnelles) الذين يجدون أنفسهم غير معنيين بزيارات التفتيش والتأطير، مما يجعلهم يفضلون الانسحاب وطلب الإعفاء على الاستمرار في تدريس مادة قد تُشكل، في نظرهم، عائقاً أمام تطورهم المهني.

هـ- أساتذة الجامعات

وأما فيما يتعلق بالجامعة، فإن كليات الآداب التي انخرطت في فتح مسَالك وشُعب وماسترات اللغة والثقافة الأمازيغيتين منذ سنة 2006، لا تزال تعيشُ بدورها نقصاً في الموارد البشرية المؤهّلة رغم المجهودات التي يبذلها الأساتذة ؛ فهي، لحد الآن، لم تستقل بأساتذتها نتيجة لضعف أو انعدام المناصب المخصصة لها ؛ ولذلك نجدها، بصيغة أو أخرى، تابعة لشعب اللغة العربية والفرنسية من حيث استعارة المؤطرين الذين يؤطرون بها؛ إن عدد الأساتذة القارين بهذه المسالك والشعب والماسترات لا يتجاوزون إلى حدود سنة 2016 - 2017 الـ 16 أستاذاً (ة) قاراً ؛ منهم 07 في أكادير و 07 في سايس – فاس و02 في عين الشق و00 في وجدة. وعلى العموم، فإن أغلبية الأساتذة المكونين (ـات) بالمسالك وبالماسترات الأمازيغية بالكليات التي تتواجد بها (فاس، أكادير، وجدة) ينتمون إلى شعبتي اللغة العربية واللغة الفرنسية (حوالي 90 في المائة) وأحياناً شعبة اللغة الإسبانية أو يتمّ استقدامُهم من بعض الثانويات أو كذلك عن طريق التعاقد مع متقاعدين أو مع حاصلين على الدكتوراه، كما أن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ساهم بحوالي 30 في المائة من المكونين (ـات) الذين ينتمون إلى مختلف مراكز البحث، وبخاصة في مجالات اللغة الأمازيغية وديداكتيكها، وفي مجالات التاريخ، والآداب، والأنتروبولوجيا.

وهكذا، فحسب المعطيات الواردة علينا من كليات الآداب والعلوم الإنسانية التي أُدرجت بها الأمازيغية، فإن نسبة تأطير المسالك / الشعب والماسترات تصل في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير إلى حوالي 08 أساتذة في سلك الإجازة (07 أساتذة

رسميين وأستاذ واحد (01) عرضي)، و 14 أستاذاً في الماستر منهم 06 أساتذة رسميين من الشعبة وأستاذ عرضي (01) وأستاذ (01) مُستقدم من الكلية المتعددة التخصصات بتارودات وأستاذان (02) من شعبة اللغة العربية وأستاذان (2) من شعبة اللغة الإسبانية وأستاذان (02) من شعبة اللغة الفرنسية، وضمنهم 06 أساتذة يكونون بكل منهما في نفس الوقت؛ وأما بالنسبة لكلية الآداب فاس-سايس، فإن المسلك يتوفر حاليا على سبعة (07) أساتذة ينتمون رسميا للمسلك ؛ منهم خمسة (05) أساتذة تم توظيفُهم وأستاذ (01) استقبل في إطار الانتقال وأستاذ آخر (01) تحول من شعبة داخل الكلية إلى المسلك ؛ وأما فيما يتعلق بالأساتذة الذين يُدرّسون بالماستر، فعددهم الإجمالي هو 13، منهم ثلاثة (03) ينتمون إلى شعبة اللغة الفرنسية – كلية الآداب سايس، وأستاذ (01) عرضي ينتمي إلى شعبة اللغة الفرنسية – كلية الآداب ظهر المهراز، وخمسة (05) ينتمون إلى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. ومجموع الأساتذة الذين يدرسون في المسلك والماستر في نفس الوقت يصل إلى سبعة (07) أساتذة. وفيما يتعلق بكلية الآداب - وجدة فإن العدد الإجمالي من الأساتذة الذين يكونون بالماستر وصل إلى 08 أساتذة، منهم اثنين (02) ينتمون إلى شعبة اللغة العربية، وواحد (01) إلى شعبة اللغة الفرنسية، وواحد (01) إلى شعبة التاريخ، وواحد (01) إلى شعبة علم الاجتماع، وثلاثة (03) عرضيون. وأما بالنسبة للعدد الإجمالي الذين يدرسون في المسلك فيصلون إلى ثلاثة عشر (13) أستاذاً، منهم أستاذ (01) ينتمي إلى شعبة اللغة العربية، وأستاذان (02) إلى شعبة اللغة الفرنسية وعشرة أساتذة (10) عرضيون. ومجموع الأساتذة الذين يُدرسون في نفس الوقت بالمسلك والماستر هو خمسة (05)، منهم (03) ينتمون إلى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

وعلى العموم، فإن الجامعات الثلاث تمكنت نظراً لاستقلاليتها ولانخراط أساتذتها في التكوين والتأطير من تدبير نسبي لمواردها البشرية المؤهلة، مما جعل نسبة التكوين فيها، على مستوى الأساتذة القارين، أفضل بكثير عمّا هو عليه الأمر في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ وتتجلى النتائج الإيجابية لذلك التدبير، رغم محدوديتها، في أعداد المتخرجين والمتخرجات من مسالك وماسترات اللغة الأمازيغية وثقافتها وكذا على مستوى الحاصلين على الدكتوراه.

3-على مستوى تعميم تدريس اللغة الأمازيغية

أ- مستوى التعليم الابتدائي

يجدر التذكير، في البداية، بأن مؤسسة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية كانت قد قدّرت، منذ سنة 2004، في إطار إستراتيجية صادق عليها مجلسُ إدارته وقُدمت إلى وزارة التربية الوطنية، سقفاً زمنياً لتعميم تدريس اللغة الأمازيغية، عمودياً وأفقياً، على جميع مؤسسات التعليم الابتدائي ؛ وقد كان تقدير ذلك السقف أن لا يتجاوز سنة 2009 - 2010 ؛ وكما هو معروف فقد باشرت الوزارةُ بتعاون مع المعهد بإدراج درس الأمازيغية في حوالي 343 مدرسة ابتدائية على الصعيد الوطني، وبنسبة من التلاميذ وصلت أعدادها إلى 24064 تلميذاً (ة)، على أساس أن تتم عملية التعميم بالتدرج، حيث تنطلق بنسبة 05 في المائة من مجموع المدارس الابتدائية، ويتم رفع هذه النسبة لتصل إلى 20 في المائة كل سنة إلى أن تنتهي عمليةُ التعميم بعد خمس سنوات، وذلك كما هو مبين في الجدول أدناه :

الجدول الأول

نسب المدارس الابتدائية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية في أفق المواسم الدراسية ما بين 2005 / 2006 و2009 / 2010

المستويات	المواسم الدراسية						
	04-03	05-04	06-05	07-06	08-07	09-08	10-09
السنة الأولى	05 %	20 %	40 %	60 %	80 %	100 %	100 %
السنة الثانية	---	05 %	20 %	40 %	60 %	80 %	100 %
السنة الثالثة	---	---	05 %	20 %	40 %	60 %	80 %
السنة الرابعة	---	---	---	05 %	20 %	40 %	60 %
السنة الخامسة	---	---	---	---	05 %	20 %	40 %
السنة السادسة	---	---	---	---	---	05 %	20 %

(وزارة التربية الوطنية والشباب، تدريس اللغة الأمازيغية، الخريطة المدرسية برسم الموسم الدراسي 2003 - 2004)

ولقد عمل المعهد بتنسيق مع الوزارة على تكثيف التكوينات بهدف توسيع قاعدة المتمدرسات والمتمدرسين، فلوحظ أن نسبة توسيع التعميم عرف تقدماً نسبياً ما بين سنة 2003 و2010، وذلك رغم التباطؤ الكبير على مستوى إنجاز الاستراتيجية المُصادق عليها؛ ويقدم لنا الجدول التالي نسبة هذا التقدم :

السنوات	2007 - 2003	2008 - 2007	2009 - 2008	2010 - 2009
عدد التلاميذ	298872	249712	496762	527025
عدد المؤسسات	10641	15455	17629	5431

(المصدر إحصائيات وزارة التربية الوطنية)

ومع ذلك فإنه إلى حدود سنة 2011، ستقدمُ لنا الوزارةُ الوصية إحصائيات عن عدد المدارس التي شملتها عملية الإدراج، حدّدتها في 2091 مدرسة من ضمن 7208 من مجموع المدارس على الصعيد الوطني، أي بما يناهز فقط 29 في المائة (وزارة التربية الوطنية، 2011). وأما عدد التلاميذ (ة) الذين استفادوا من هذه الدروس فقد وصل سنة 2013 إلى 412324 تلميذاً (ة) من ضمن 3530458 تلميذاً (ة) الذين يشكلون مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي، أي بما يناهز حوالي 11 في المائة (وزارة التربية الوطنية، 2011)؛ ونفس الوزارة ستُقدم لنا سنة 2014 - 2015 إحصائيات أخرى قدرت فيها أعداد التلاميذ في 597.000 تلميذاً (ة) تتوزعهم حوالي 4581 مؤسسة تعليمية، وذلك بنسبة تصلُ إلى 12 في المائة، من ضمن مجموع أعداد التلاميذ في المستويات الابتدائية الذين يقدّرون، كما أشرنا، بأكثر من ثلاثة ملايين ونصف تلميذ(ة). وفي سنة 2017 ستنشر مديرية الإحصاء والتخطيط (قسم الدراسات والإحصاء) أرقاماً تثبتُ من خلالها درجة تقدم وتيرة التعميم، والتي تراجعت فيها نسبة تمدرس المستفيدين من درس الأمازيغية إلى 407 125 تلميذاً (ة) (مؤشرات التربية، 2009 - 2017).

وبغض النظر عن درجة دقة هذه الأرقام، التي لا تعكس بالضرورة الواقع الحقيقي لتدريس اللغة الأمازيغية، فإنها مع ذلك تعكس مدى التأخر الذي يمكن تقديرُه بأكثر من 88 في المائة من التلاميذ (ة) الذين لا يستفيدون من درس اللغة الأمازيغية، أي أن ما يزيد على أكثر من ثلاثة ملايين (3000000) تلميذ (ة) لا يزالون لم يستفيدوا، لحد الآن، من درس الأمازيغية (03 ساعات في الأسبوع) منذ أن تمّ إدراجها سنة 2003 ؛

وإذا أضفنا إلى هذا أن النسبة القليلة التي يُفترضُ أنها تدرُسها غير منتظمة في دراستها، وأن الغالبية العظمى منها لا تستفيد بشكل كامل من الغلاف الزمني الرّسمي المخصّص لها، حسب المعطيات الميدانية، فإن الأكيد هو أن استراتيجية الوزارة مع المعهد (إن كانت تلك استراتيجية) قد فشلت في تحقيق التعميم. إننا نقدُّر لذلك أن أكثر من نصف هؤلاء التلاميذ الذين يستفيدون من درس الأمازيغية لا يدرسونها بكيفية منتظمة خلال السنوات الست من التعليم الابتدائي، كما أن الساعات الأسبوعية المخصصة لهم عادة ما يتم تجاوزها وعدم احترامها أو أنها تُخصص لأنشطة أخرى موازية والتي منها أنشطة الدعم الخاصة باللغتين العربية والفرنسية.

وينضافُ إلى هذا أن مؤسسات التعليم الحر لم تُدرج، إلى حدود الآن، الأمازيغية في برامجها، مما ينعكس بشكل مباشر وسلباً على دينامية التعميمين الأفقي والعمودي. وإذا ما استثنينا مؤسسة مدرسة ـ كم [1] التابعة لـ BMCE التي تمكنت من تعميم الأمازيغية بالمدارس التي تديرها، فإن التعليم الخصوصي، في عمومه، لا يزال يعتبرُ نفسه غير معنيّ. إذ من المعلوم أن هذه المؤسسة هي الوحيدة التي برمجت تدريس اللغة الأمازيغية منذ 2001، بنسبة خمس حصص في الأسبوع، كل حصة تتراوح بين 45 دقيقة و 60 دقيقة، بحيث يستفيد كل تلميذ (ة) بـ 160 حصة سنوياً من دروس الأمازيغية، وبما يوازي 150 ساعة في السنة؛ وعملت على تعميم تدريس اللغة الأمازيغية في حوالي 90 بالمائة من مدارسها التي تصل أعدادها حالياً (2016) إلى 62 مدرسة ؛ كما أنها المؤسسةُ الوحيدة التي تمكنت من توسيع شبكة المستفيدين من درس الأمازيغية ليصل، منذ إنشائها، إلى حوالي 19.500 تلميذ (ة)، منهم 8500 تلميذ (ة) سنة 2016 - 2017، يدرِّسهم 291 أستاذ (ة) (يدرسون في التعليم الأولي والابتدائي)، منهم 15 أستاذاً (ة) متخصصاً (ة) [2].

1 تُعتبرُ مدارس مؤسسة مدرسة ـ كم مدارس عمومية تعاقدية ذات وضع خاص، وذلك بوصفها مختبرات للتجريب والتجديد البيداغوجي؛ وتستقبل سنوياً حوالي 13000 تلميذ (ة) يؤطرهم 420 أستاذ (ة) في كل مستويات التعليم ما قبل المدرسي والابتدائي. ولذلك فهي تتميز بكونها تستقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 4 و5 سنوات في لغتهم الأم (الأمازيغية بالنسبة للأطفال المتواجدين في المناطق الناطقة بالأمازيغية والدارجة بالنسبة للأطفال الناطقين بالعربية). وقد أنجزت منذ سنة 2008 حقيبة بيداغوجية موجهة للمتعلمين بالتعليم قبل المدرسي، تحتوي على أنشطة في اللغات الثلاث : الأمازيغية والعربية والفرنسية. ويكون التلاميذ مدعوين لاكتشاف اللغتين الأخريين انطلاقاً من اللغة الأم التي تشكل لغة التواصل داخل القسم.

2 اعتمدنا الإحصائيات التي قدمها لنا مشكوراً محمد ولد داداة، مدير برنامج مدرسة ـ كم سنة 2016.

ب- مستوى التعليم الثانوي الإعدادي والتعليم الثانوي التأهيلي

وأما بالنسبة للتعليم الثانوي الإعدادي والتعليم الثانوي التأهيلي، فإن مَطْمَح مباشرة إدراجها ابتداءً من الموسم الدراسي 2005 - 2006، لم يتحقق إلى اليوم ؛ ولقد كان المؤمّل أن تتم عملية تعميمها أيضاً سنة 2009 - 2010 وفي أقصى الحالات خلال سنة 2010 - 2011، وذلك بالانطلاق من نسبة 25 % من الإعداديات على أساس 400 إعدادية، ومن نسبة 25 % من الثانويات على أساس 200 ثانوية، حسب ما هو مبين في الجدولين التاليين :

الجدول الأول

نسب الاعداديات المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية

في أفق المواسم الدراسية ما بين 2005 / 2006 و2009 / 2010

المستويات	المواسم الدراسية						
	04-03	05-04	06-05	07-06	08-07	09-08	10-09
السنة الأولى	---	---	25 %	50 %	75 %	100 %	100 %
السنة الثانية	---	---	---	25 %	50 %	75 %	100 %
السنة الثالثة	---	---	---	---	25 %	50 %	75 %

(وزارة التربية الوطنية والشباب، تدريس اللغة الأمازيغية،
الخريطة المدرسية برسم الموسم الدراسي *2003 - 2004*)

الجدول الثاني

نسب الثانويات المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية

في أفق المواسم الدراسية ما بين 2005 / 2006 و2009 /2010

المستويات	المواسم الدراسية						
	04-03	05-04	06-05	07-06	08-07	09-08	10-09
ج.م. والأسدس 1	---	---	25 %	50 %	75 %	100 %	100 %
الأسدسان 3 و4	---	---	---	25 %	50 %	75 %	100 %
الأسدسان 5 و 6	---	---	---	---	25 %	50 %	75 %

(وزارة التربية الوطنية والشباب، تدريس اللغة الأمازيغية،
الخريطة المدرسية برسم الموسم الدراسي *2003 - 2004*)

إلا أنه، مرة أخرى، نظراً لانعدام أي مخطط على صعيد الحكومة، فإن المشروع تأجل ولم تتم مباشرة أي عملية إجرائية سواء على صعيد إعداد المناهج والبرامج التربوية أو على صعيد تكوين الأساتذة والمؤطرين أو، قبل ذلك، على صعيد تحديد عينة المدارس التي كان من المفروض البدء بها؛ لقد كان من المفترض، لو كان هناك تصور واضح لدى الحكومة وخطة مُحكمة لدى وزارة التربية الوطنية، أن يُستقبل الفوج الأول من تلاميذ التعليم الإعدادي الثانوي ومن تلاميذ التعليم الإعدادي التأهيلي خلال سنة 2005 - 2006 ؛ غير أن عدم تعميم تدريس اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي وتوقفه بالمستوى السادس أثر بشكل سلبي على مواصلة الإدراج، وهذا بالرغم من كون المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية استبق الأحداث وأعد عُدّة للتكوين خاصة بمراكز التكوين الموجهة لأساتذة الثانوي الإعدادي، وأنجز الكتاب المدرسي الخاص بمستويات التعليم الإعدادي. والمؤكد هو أن عدم وجود ما يُلزم الدولة، على المستوى القانوني، وغياب مصلحة خاصة بالأمازيغية بالوزارة المعنية، هو الذي أدّى إلى هذا التوقف. وقد كان في الإمكان أن يلعبَ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في هذا الصدد، دوراً إيجابياً، إلا أن الرأي الاستراتيجي الذي قدمه سنة 2015 لم يشر فيه إلى الخطة التي أقرتها وزارة التربية الوطنية والشباب سنة 2004 بتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وتغاضت عن تحديد أي تاريخ للبدء في أجرأة تعميم تدريس الأمازيغية أو للانتهاء منه؛ وهو أمرٌ لو حصل كان من الممكن أن يُساعد واضعي مشروع القانون التنظيمي لترسيم اللغة الأمازيغية الذي ينصّ الفصل الخامس من الدستور على أنه [أي القانون] هو الذي "يحدد كيفيات إدماجها في مجال التعليم" (الفصل الخامس، الفقرة الرابعة) [1].

إن الخلاصة التي يمكن أن نخرج بها من خلال تقديم هذه المعطيات هي أن كل العمليات الأساسية المتعلقة بالبحث التربوي وبإنتاج الدلائل والمصوغات والأدوات الديداكتيكية وإعداد معاجم عامة وقواميس متخصصة، وإعداد خُطط العمل البيداغوجية وبرامج التكوين الأساسي والمستمر لفائدة الأطر التربوية المكلّفة بتدريس الأمازيغية وإعداد مسارات التكوين على المستوى الجامعي.. كل هذه العمليات وغيرها تحققت ؛

---

[1] عندما نعود إلى مشروع القانون التنظيمي لتفعيل ترسيم اللغة الأمازيغية نجد أن واضع المشروع لم يعمل، في العمق، إلا على استعادة نفس التصور المطروح في الرؤية (2015 - 2030) وبنفس المقترحات، بل وبدون أي تحديد لمراحل الإدماج كما هو منصوص عليه في الدستور.

وأما فيما يتعلق بالعمليات ذات الطابع الكمي واللوجيستيكي من حصر للائحة الأسلاك والمستويات والمؤسسات التعليمية التي ستستفيد من برامج تدريس اللغة الأمازيغية وتوفير للوسائل المادية اللآّزمة وتنظيم للدورات التكوينية ووضع لقائمة الأطر التربوية التي يمكنها الاستفادة من هذه الدورات، فإنها لم تتحقق بالشكل المناسب. مما عرقل كلّ إمكانية لتعميم تدريس اللغة الأمازيغية فبالأحرى التدريس بها. وكما يقول أحمد بوكوس، عميد المعهد الملكي، فإن "الاستنتاج الرئيسي من التجربة مفادُه أن ثمة هوة بين العمل الأكاديمي المحقق في مجال البحث التربوي الإجرائي، خاصة ما أنجزه المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، والاختلالات المرتبطة بالحكامة والتدبير، والتي هي من صلاحيات ومسؤولية وزارة التربية الوطنية" (أحمد بوكوس، 2016 : 239).

III- آفاق تدريس اللغة الأمازيغية

أخذاً بعين الاعتبار كل المعطيات التي قدمناها، يتضح لنا أن تدريس اللغة الأمازيغية وتعميمها عمودياً وأفقياً على جميع المدارس والمستويات ما يزال حلماً بعيد المنال؛ ونقدّر لذلك أن منح هذه اللغة وهذه الثقافة مكانتها الدستورية في منظومة التربية والتكوين المغربية وإعادة الاعتبار إليها بما يجعلها تحتل المكانة التي تستحقُّها يفترضُ ابتداءً قيام الدولة بالعمليات الأساسية التي نوجزها فيما يلي :

- **أولاً :** المساواة بين اللغتين الرسميتين عند تنزيل القوانين التنظيمية سواء المتعلقة باللغة الأمازيغية وثقافتها أو المتعلقة بالمجلس الوطني للغات والثقافة المغربية أو كذلك بجميع القوانين الأخرى.

- **ثانياً :** ترصيد جميع المكتسبات التي راكمتها تجربة تدريس اللغة الأمازيغية، سواء على مستوى المرجعيات السياسية (الخطب الملكية، الظهير) والتنظيمية والتربوية (المذكرات الوزارية، منهاج اللغة الأمازيغية) أو على مستوى المبادئ من حيث الإلزامية والتعميمين الأفقي والعمودي، وحرف تيفيناغ، والمعيرة، أو كذلك على مستوى الأبحاث الأكاديمية والتربوية التي أنجزها المعهد في مجالات اللغة والبيداغوجيا والديداكتيك وتكنولوجيا الاتصال والكتابة بحرف تيفيناغ أو في مجالات التاريخ والأنتروبولوجيا والسوسيولوجيا والآداب.

- **ثالثاً :** إعادة النظر في **الخلاصات** التربوية المقترحة من طرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في إطار الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030، أو في إطار تلك التي يتضمنها مشروع القانون- الإطار المترجم للرؤية، خاصة ما يتعلق منها بوضع اللغة الأمازيغية داخل المنظومة التربوية وبإلزاميتها وبوضع حرف تيفيناغ ؛ وذلك من خلال :

- التنصيص على إدراج الاستعمال الكتابي للغة الأمازيغية ابتداءً من السنة الأولى ابتدائي، وليس ابتداءً من السنة الثالثة، والعودة إلى اعتماد المقاربة التواصلية التي رسّخها منهاجُ اللغة الأمازيغية منذ سنة 2003 ومختلفُ النصوص التربوية والتنظيمية، وكذا الممارسة التعليمية ـ التعلّمية ؛ وتتلخص هذه المقاربة في (أ) التركيز على الكفايات التواصلية بشقيها الشفوي والكتابي منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي؛ (ب) واعتماد مقاربة بيداغوجية تدرجية في استعمال الكفاية الكتابية من خلال التركيز في السنتين الأولى والثانية على الكفايات الشفوية مع استعمال حرف تيفيناغ والتدرج في تدريس الكفايات الكتابية ؛
- التنصيص على إلزامية تدريس اللغة الأمازيغية بالسّلكين الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي؛ وذلك تنزيلاً للدستور وخلق نوع من الاستمرارية في تدريس هذه اللغة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ؛
- التنصيص على سقف زمني للبدء وللانتهاء من عملية تعميم تدريس اللغة الأمازيغية عمودياً وأفقياً ؛ وذلك حتى لا يُترك المجال مُشرعاً لتأجيل موضوع التعميم إلى ما لانهاية ؛
- التنصيص على تدريس اللغة الأمازيغية والتدريس بها في جميع مستويات وأسلاك التعليم الابتدائي والثانوي ؛ ويمكن للمجلس أن يُحدد المواد المعنية بالتدريس ؛
- التنصيص، فيما يتعلق بالغايات المتوخاة من الهندسة اللغوية المُقترحة، على جعل المتعلم / المتعلمة عند نهاية التعليم الثانوي التأهيلي (الباكالوريا) متمكناً من اللغة الأمازيغية، وليس فقط قادراً على التواصل بها ؛
- التنصيص، فيما يتعلق بالأهداف المقترحة في إطار نفس الهندسة اللغوية، على الانتقال من ازدواجية لغوية تعتمد العربية + لغة أجنبية إلى تعددية لغوية قائمة على العربية + الأمازيغية + لغتين أجنبيتين أو أكثر ؛

• التنصيص على تحيين التعددية الثقافية في البرامج الجهوية وفي مجزوءات التعليم المدرسي باستعمال اللغة الأمازيغية التي تعبر عن هذه التعددية الثقافية ؛

• ربط تدريس الهوية المغربية باللغتين الرسميتين وليس فقط باللغة العربية.

- **رابعاً :** وضع مخطط استراتيجي وطني على صعيد رئاسة الحكومة يستند على مقوم ملاءمة الوضعية المؤسساتية للغة الأمازيغية بما يعكس وضعها الرسمي ويضمن لها:

✓ في مجال المناهج والبرامج

- اعتماد مقاربة تربوية تستند على سياسة لسانية وطنية إدماجية تهدف إلى خلق جيل جديد من التمازج اللساني الأمازيغي المؤسس على تبنّي لغة أمازيغية مشتركة (عبد السلام خلفي، 2013 : 73 - 76) ترفعُ من قيمة استعمالها الوظيفي – المؤسساتي وتوقف تدهور استعمالها الكمي وتخلق الشروط المناسبة للرفع من قيمتها عبر-التواصلية، وتقف سداً في وجه أي مذهبة إتنية أو دينية أو قومية وتعزز الالتحام الوطني القائم على مبدأ التمكن من اللغتين الرسميتين ؛

- اعتماد سياسة تربوية تأخذ بعين الاعتبار الشخصية اللسانية والثقافية والتاريخية للجهات في تنوعها استناداً إلى تقسيم جهوي يجعل من الإنسان والثقافة مرتكزين لأي مشروع تنموي ؛

- التربية على مفاهيم التعدد والتنوع في الثقافة المغربية بما يعيد الاعتبار إلى مقومات الحضارة الأمازيغية في بُعدها الوطني، ويرفع عنها التمييز، ويكرس للتّصور الجديد الذي نصّ عليه الدستور من حيث :

• "حماية منظومتي حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني والنهوض بهما، والإسهام في تطويرهما؛ مع مراعاة الطابع الكوني لتلك الحقوق، وعدم قابليتها للتجزئ ؛

• حظر ومكافحة كل أشكال التمييز، بسبب الجنس أو اللون أو المعتقد أو الثقافة أو الانتماء الاجتماعي أو الجهوي أو اللغة أو الإعاقة أو أي وضع شخصي، مهما كان" (التصدير) ؛

- ترجمة الفلسفة التربوية القائمة على قيم التكافؤ والمساواة والتسامح والانفتاح والحوار بين الثقافات في المناهج والبرامج الدراسية بالاستناد إلى القيم والمعارف التاريخية والحضارية الأمازيغية في بعدها الإنساني بما يكفل للمتعلمين (ـات) الاعتزاز بانتمائهم الجمعي في علاقته بما هو محلي ووطني وكوني.

✓ في مجال التعليم ما قبل- الدخول المدرسي

- مباشرة سياسة تربوية عائلية وطنية، تشمل التعليمين العمومي والخاص، وتستند إلى وضع بنيات تربوية لاستقبال الأطفال المغاربة في لغتهم الأم ؛ ومما تهدف إليه هذه السياسة التربوية :

- تعزيز إمكانيات انتقال اللغة الأمازيغية إلى الأطفال والحفاظ عليها وإيقاف تدهورها خاصة بالنسبة للشرائح التي لا تتجاوز أعمارها 06 سنوات ؛

- ضمان استمرارية العلاقة بين محيطهم المدرسي والمحيط الأسري والمجتمعي من خلال استثمار المكتسبات اللغوية والثقافية الأولية للأطفال ؛

- التنمية الشخصية والوجدانية والحركية-نفسية (psychomoteur) لهم من خلال اكتسابهم المعارف والقدرات والكفايات التواصلية والحركية القمينة بتنمية شخصيتهم (المعرفية cognitive والوجدانية affective)، وتمثلهم للمفاهيم ومنهجيات التفكير في لغتهم الأم ؛

- التربية على قيم الانفتاح والاختلاف والتسامح واحترام الآخر والارتقاء بالوعي التعددي لديهم في مجالات التنوع الثقافي واللساني الوطني والأجنبي وتمكينهم، منذ سنواتهم الأولى، من تنمية ممارسات المواطنة القائمة على علاقات التضامن والتعايش والتنافس مع الأقران.

إن مسؤولية المدرسة في هذا المستوى هي أن تستقبل الهويةَ العائلية للطفل وتمنحها المشروعية المؤسساتية وتتبنى سجلاته اللسانية والثقافية كمنطلق للتعلمات اللغوية المستقبلية. واعتباراً للدور الذي تلعبه على مستوى المحافظة على التراث الجماعي، بالنسبة لغير الناطقين بها، فإنها تعكس التعدد القائم في المجتمع وتمنح المتعلمين (ـات) وعياً بحضور لغات أخرى (أصوات، كتابة، مفردات، تعابير، عدّيات) تشكل جزءاً من انتمائهم اللساني والحضاري، كما تهيئهم، على مستوى القيم، للمشاركة في

المواطنة الديموقراطية والانفتاح على المختلفين لسانياً وتنمية مواقف وجدانية إيجابية (empathie) من التنوع الثقافي، وعلى مستوى التعلمات تهيئهم لاكتساب كفايات لسانية (plurilingue) تمكنهم من تعبئتها في الوضعيات البيْـ ـ تواصلية والبيْـ ـ ثقافية (Claude Cortier, Marisa Cavalli, 2013 : 15 - 14).

✓ في مجال التعليم المدرسي الابتدائي والإعدادي والتأهيلي

استناداً إلى نفس المخطط الاستراتيجي، نُقدر أن ترجمة الوضع الرسمي للغة الأمازيغية في مستويات التعليم الابتدائي والثانوي، يستوجب، على الأقل، الأخذ بعين الاعتبار :

- **على مستوى التعليم الابتدائي :**

نقدر في هذا المستوى التمييز بين ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى : ونقترحُ تسميتها بمرحلة استكمال ورش تعميم تدريس اللغة الأمازيغية الذي بدأ منذ سنة 2003 ؛ وهي مرحلةٌ نُقدر أن تمتد على ثلاث سنوات من حيث تعميم تدريسها عمودياً وأفقياً على حوالي أربعة ملايين من التلاميذ والتلميذات الذين يتابعون دراستهم بمختلف مستويات التعليم الابتدائي ؛ وذلك بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع ؛ ويستوجبُ ذلك أن ينتهي التعميم في أفق سنة 2020 - 2021. بحيث تلتزم الدولة بتعميم اللغة الأمازيغية في مستويي السنة الأولى والسنة الثانية خلال سنة 2018 - 2019؛ وفي مستويي السنة الثالثة والسنة الرابعة خلال سنة 2019 - 2020؛ وفي مستويي السنة الخامسة والسنة السادسة خلال سنة 2020 - 2021.

واعتباراً للتجربة التي راكمتها وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2003، فإن المطلوب لإنجاح المخطط اتخاذ العمليات التالية :

أ- استثمار كل الأستاذات / الأساتذة الذين يُمارسون تدريس اللغة الأمازيغية والذين يُقدّرون حالياً، كما أشرنا سابقاً، إلى حوالي 5133 أستاذ (ة) ؛

ب- التراجع عن كل الإعفاءات التي مست كل الأستاذات والأساتذة الذين مارسوا تدريس اللغة الأمازيغية وإرجاعهم إلى أقسامهم ؛

ج- خلق قطب للغات يستوجبُ من خلاله اضطلاع كل الأساتذة الذين يدرسون اللغتين: العربية والفرنسية ويتقنون اللغة الأمازيغية، بتدريس هذه الأخيرة ؛

د- تطبيق المذكرة الوزارية التي صدرت سنة 2012 والتي تجعل من أساتذة اللغة الأمازيغية أساتذة قارين ؛

هـ- توفير ما تبقى من أساتذة للتعليم الابتدائي عن طريق توظيف المجازات والمجازين المتخرجين من مسالك وشعب اللغة الأمازيغية والذين يُقدّرون إلى حدود سنة 2014 بـ 1299 متخرجة ومتخرج ؛

و- فتح المجال مرحلياً أمام المتخرجات والمتخرجين من مختلف شعب اللغات لملء الخصاص، شرط أن يكونوا ناطقين بالأمازيغية وأنجزوا بحوثهم لنيل شهادة الإجازة في اللغة والثقافة الأمازيغيين ؛

ز- تعميم إدراج اللغة الأمازيغية وديداكتيكها في مختلف المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ؛

ح-توفير المكونات / المكونين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عن طريق استثمار المكونات والمكونين الممارسين وتوظيف الحاصلات / الحاصلين على شواهد الدكتوراه والماستر في اللغة الأمازيغية وديداكتيكها والذين يُعدون اليوم بالعشرات ؛

ط-توفير المفتشات والمفتشين عن طريق استثمار الممارسين الذين تمّ تكوينهم من طرف المعهد الملكي في إطار التكوين المستمر، والعمل على فتح المجال أمام أساتذة اللغة الأمازيغية للتكوين في إطار التكوين الأساسي بمؤسسة تكوين المفتشين.

المرحلة الثانية : ونقترحُ تسميتها بمرحلة توسيع الغلاف الزمني لتدريس اللغة الأمازيغية التي ستكون قد انتهت سنة 2021؛ وهي مرحلةٌ نُقدر أن تمتد، مرة أخرى، على ثلاث سنوات؛ وذلك بمعدل ست ساعات في الأسبوع؛ ويستوجبُ ذلك أن تنتهي العمليةُ في أفق سنة 2023 - 2024. بحيث تلتزم الدولة بالرفع من حصص اللغة الأمازيغية من ثلاث ساعات إلى ست ساعات في السنتين الأولى والثانية خلال سنة 2021 - 2022؛ وفي السنتين الثالثة والرابعة خلال سنة 2022 - 2023 ؛ وفي السنتين الخامسة والسادسة خلال سنة 2023 - 2024.

ومرة أخرى يتوجبُ على الدولة الالتزام بـ :

أ- الاستثمار الأمثل للأساتذة (ات) والمفتشين (ات) والمكونين (ات) الممارسين ؛

ب- توظيف المجازات والمجازين من شعب وماسترات اللغة الأمازيغية وآدابها والذين يكونون قد تخرجوا خلال سنة 2020 ؛

ج-توفير ما تبقى من أساتذة اللغة الأمازيغية من خلال فتح المجال أمام المجازات والمجازين في اللغات الأخرى، شرط أن يكونوا ناطقين باللغة الأمازيغية وأنجزوا بحوثهم لنيل الإجازة في الأمازيغية ؛

د- إخضاع درس اللغة الأمازيغية للتقويم الإشهادي على غرار كل المواد الأخرى.

المرحلة الثالثة : ونقترحُ تسميتها بمرحلة التدريس باستعمال اللغة الأمازيغية؛ وهي مرحلةٌ نُقدر أن تمتد، مرة أخرى، على ثلاث سنوات؛ ويستوجبُ الانتهاء منها في أفق سنة 2026 - 2027. بحيث تلتزم الدولة بالرفع من حصص اللغة الأمازيغية من ست ساعات إلى ثمان ساعات تُخصص، من جهة، لتدريس اللغة الأمازيغية، وكذا، من جهة ثانية، التدريس بها، خاصة المواد المرتبطة بالشأن المحلي؛ وهكذا يتوجب على الدولة تعميم التدريس بها في السنتين الأولى والثانية خلال سنة 2024 - 2025؛ وفي السنتين الثالثة والرابعة خلال سنة 2025 - 2026؛ وفي السنتين الخامسة والسادسة خلال سنة 2026 - 2027.

وبطبيعة الحال فإن تعميم التدريس بها، خلال هذه المرحلة، يستلزم أن تكون الدولةُ، مرة أخرى، قد وفرت الموارد البشرية المؤهلة من أساتذة ومفتشين ومكونين، إما من خلال الاستثمار الأمثل للممارسين في الميدان أو من خلال التوظيف.

وتتوخى هذه المقاربة التدرجية في تدريس اللغة الأمازيغية وتعميمها، أفقياً وعمودياً، والرفع من غلافها الزمني والتدريس بها تحقيق ما يلي :

- تقريب شقة التفاوت الكبير جداً في الغلاف الزمني بين اللغتين الرسميتين ؛ ذلك لأن الغلاف الزمني الممنوح للغة العربية يتجاوز بكثير المعيار العالمي لتعليم

اللغات، ممّا يؤثر سلباً على الهندسة اللغوية المعتمدة ويُحدث خللاً في مستوى جودة إتقانها؛ فهو يصل بالنسبة للمستويات الأربع الأولى للابتدائي فقط إلى 1054 ساعة سنوياً؛ دون الحديث عن المواد الأخرى التي تُدرّس باللغة العربية كالرياضيات (680 ساعة) والنشاط العلمي (272 ساعة) والتربية الإسلامية (408 ساعة) والاجتماعيات (68 ساعة) والتربية الفنية والبدنية (272 ساعة). مما يشكل مجموعاً من ساعات اللغة العربية الكلي يصل إلى 2754 ؛ ودون الحديث أيضاً عن المستويين الآخرين، أي الخامس والسادس. وهو رقم يتجاوز بكثير المعيار العالمي لتعلم اللغات.

- استعمال اللغة الأمازيغية، بوصفها اللغة - الأم للملايين من المغاربة، بهدف تجويد التعلمات الأساسية في اللغات الثواني وفي باقي المواد الأخرى ؛ فقد دلّت كل التجارب العالمية على أن استعمال اللغة الأم يؤدي إلى تجويدها وإتقانها أكثر مما إذا اعتُمدت لغة التدريس الثانية وحدها (Alain Braun - Josiane F. Hamers, 2009 : 31 - 26) ؛

- التهيؤ للانتقال من اعتماد المقاربة التعليمية للغات بالمغرب والقائمة على اعتماد لغتين أساسيتين (العربية والفرنسية) في بناء البرامج إلى اعتماد نموذج تعليمي قائم على اللغة-الأم ومؤسس على اللغتين الأساسيتين ؛ فهو النموذج الأكثر نجاعةً اليوم في العالم، وذلك لمردوديته العالية (UNESCO, 2014).

- **على مستوى التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي**

- التعليم الثانوي الإعدادي

نقدر في هذا المستوى التمييز بين مرحلتين :

المرحلة الأولى : ونقترحُ تسميتها بمرحلة إدراج وتعميم تدريس اللغة الأمازيغية ؛ وهي مرحلةٌ نُقدر أن تمتد على ثلاث سنوات من حيث تعميم تدريسها عمودياً وأفقياً على مجموع التلاميذ والتلميذات الذين يتابعون دراستهم بمختلف مستويات التعليم الإعدادي ؛ وذلك بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع ؛ ويستوجبُ ذلك أن ينتهي التعميم في أفق سنة 2021 - 2022. بحيث تلتزم الدولة بتعميم اللغة الأمازيغية في مستوى السنة الأولى خلال سنة 2019 - 2020 ؛ وفي مستوى السنة الثانية خلال سنة 2020 - 2021 ؛ وفي مستوى السنة الثالثة خلال سنة 2021 - 2022.

ويقتضي هذا الالتزام ما يلي :

أ- تقدير وتحديد أعداد المدارس والتلاميذ المستفيدين (ـات) من درس اللغة الأمازيغية في جميع مستويات التعليم الإعدادي ؛

ب- تقدير وتوفير نسبة الأطر المؤهلة التي يجبُ تكوينها وتعبئتُها سنوياً (عدد الأساتذة (ـات) والمفتشين (ـات) والمؤطرين (ـات) بمراكز التكوين الخ) ؛

ج-وضع مخطط سنوي لتكوين الأساتذة / الأستاذات الذي سيباشرون عملية تدريس اللغة الأمازيغية، سواء في إطار التكوين الأساسي أو في إطار التكوين المستمر ؛

د- توفير أساتذة اللغة الأمازيغية عن طريق :

- توظيف المجازات والمجازين المتخرجين من مسالك وشعب اللغة الأمازيغية والذين يخضعون لتكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ؛
- فتح المجال مرحلياً أمام المتخرجات والمتخرجين من مختلف شعب اللغات للمشاركة في مباريات توظيف أساتذة اللغة الأمازيغية، شرط أن يكونوا متقنين للغة الأمازيغية قراءة وكتابة، وأنجزوا بحوثهم لنيل شهادة الإجازة في اللغة والثقافة الأمازيغيين ؛
- فتح المجال أمام الأساتذة الممارسين بالتعليم الإعدادي الراغبين في تدريس اللغة الأمازيغية بعد إخضاعهم لتكوين مكثّف في اللغة الأمازيغية وديداكتيكها في إطار التكوين المستمر.

هـ- توفير المكونات / المكونين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عن طريق :

- استثمار المكونات والمكونين الممارسين حالياً في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ؛
- توظيف الحاصلات / الحاصلين على شواهد الدكتوراه والماستر في اللغة الأمازيغية وديداكتيكها والذين يُعدون اليوم بالعشرات ؛
- فتح المجال أمام الأساتذة الذين غيروا الإطار من أستاذ التعليم الأولي والابتدائي، تخصص أمازيغية، إلى إطار أستاذ الثانوي التأهيلي بالتكوين بالمراكز الجهوية، خاصة

وأن المادة 26 من النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية، يسمح لأستاذ الثانوي التأهيلي بذلك.

و- توفير المفتشات والمفتشين عن طريق :

- تكليف الممارسين بعد تكوينهم في إطار التكوين المستمر من طرف المعهد الملكي ؛
- فتح المجال أمام أساتذة اللغة الأمازيغية للقيام بوظيفة التكوين والتأطير والتتبع بعد إخضاعهم لتكوين أساس بمؤسسة تكوين المفتشين.

ز- ترصيد واستثمار ما أنتجه المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية من عُدة بيداغوجية (الدلائل الموجهة لتكوين أساتذة اللغة الأمازيغية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الكتاب المدرسي الخاص بمستويات التعليم الإعدادي).

ح-مواصلة إنتاج العدّة البيداغوجية الخاصة بمستويات التعليم الإعدادي.

المرحلة الثانية : ونقترحُ تسميتها بمرحلة التدريس باستعمال اللغة الأمازيغية؛ وهي مرحلةٌ نُقدر أن تمتد، مرة أخرى، على ثلاث سنوات ؛ ويستوجبُ الانتهاء منها في أفق سنة 2025 - 2026. بحيث تلتزم الدولة بالرفع من حصص اللغة الأمازيغية من ثلاث ساعات إلى ست ساعات تُخصّص، من جهة، لتدريس اللغة الأمازيغية، وكذا، من جهة ثانية، للتدريس بها ؛ ويتوجب على الدولة لذلك تعميم تدريس بعض المواد بها في السنة الأولى خلال سنة 2023 - 2024؛ وفي السنة الثانية خلال سنة 2024 - 2025 ؛ وفي السنة الثالثة خلال سنة 2025 - 2026.

وتستوجب هذه المرحلة قيام الوزارة المعنية بإنجاز نفس العمليات التي تمت مباشرتُها في المرحلة الأولى، مع التركيز على خصوصية كل مستوى تعليمي من حيث وضع المناهج وبرامج المواد المُدرّسة باللغة الأمازيغية، وإنتاج الوسائل البيداغوجية الخاصة بها.

- **التعليم الثانوي التأهيلي**

نقدر في هذا المستوى التمييز أيضاً بين مرحلتين:

المرحلة الأولى : حيث سيتم خلالها تعميم تدريس اللغة الأمازيغية بمعدل ثلاث

ساعات في الأسبوع ؛ ونُقدر أن تمتد بدورها على ثلاث سنوات ؛ حيث يستوجب الانتهاء من تعميم تدريسها، أفقياً وعمودياً، في أفق سنة 2028 - 2029. بحيث تلتزم الدولة بتعميم اللغة الأمازيغية في مستوى السنة الأولى خلال سنة 2026 - 2027 ؛ وفي مستوى السنة الثانية خلال سنة 2027 - 2028 ؛ وفي مستوى السنة الثالثة خلال سنة 2028 - 2029.

المرحلة الثانية : وسيتم، خلال هذه المرحلة التي ستمتد أيضاً على ثلاث سنوات، استعمال اللغة الأمازيغية لتدريس بعض المواد ؛ حيث سيتم الانتهاء من تعميم التدريس بها في أفق 2031 - 2032؛ ولذلك فإن على الدولة أن تلتزم بالرفع من الحصص المخصصة لها من ثلاث ساعات إلى ست ساعات، على أساس أن يتم تعميم التدريس بها في السنة الأولى، خلال سنة 2029 - 2030 ؛ وفي السنة الثانية، خلال سنة 2030 - 2031؛ وفي السنة الثالثة خلال سنة 2031 - 2032.

وتستوجب هاتان المرحلتان، مرة أخرى، قيام الوزارة المعنية، استناداً إلى المخطط المشار إليه، بإنجاز نفس العمليات التي تمت مباشرتُها في التعليم الإعدادي، من حيث وضع المناهج والبرامج الدراسية وتوفير الموارد البشرية المؤهلة الكافية والعمل على إنتاج الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية.

وننبه هنا إلى أن الدولة المغربية ملزمة كذلك بوضع مناهج وبرامج خاصة بالتعليم غير النظامي [1] وكذا برامج بمحو الأمية سواء في إطار الوكالة الوطنية لمحو الأمية أو في إطار وزارة الشؤون الإسلامية أو كذلك في إطار جمعيات المجتمع المدني الذي يُساهم بشكل أو بآخر في إنجاح هذه المشاريع.

- **على مستوى التعليم العالي وتكوين الأطر**

لقد راكمت بعض الجامعات المغربية والمعاهد العليا ومراكز التكوين تجارب أساسية بمجال التكوين في اللغة الأمازيغية وآدابها؛ ونظراً لأهمية هذه التجارب على المستويين الكمي والنوعي، فإن الضرورة تقتضي توسيعها لتشمل كليات الآداب ومختلف مراكز التكوين والمعاهد العليا. ويتطلب هذا الاقتضاء ما يلي :

[1] في إطار العمل المشترك الذي قام به المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية مع وزارة التربية الوطنية تم إنتاج سنة 2014 الأدوات البيداغوجية الأمازيغية من كتاب مدرسي ودليل للأستاذ بهدف تدريس الأمازيغية في إطار التعليم غير النظامي.

أ- تعميم إحداث شعب اللغة الأمازيغية وثقافتها في جميع كليات الآداب والعلوم الإنسانية ؛

ب- تعميم إحداث شعب التخصص في اللغة الأمازيغية وديداكتيكها لتشمل كل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ؛

ج-وضع برامج ومسارات خاصة لتعليم اللغة الأمازيغية وثقافتها بالمعاهد العليا (القضاء، الإعلام والاتصال، الثقافة [1]) وذلك بتنسيق مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ؛

د- توفير الأساتذة والمكونين من خلال :

- استثمار الموارد البشرية المتخرجة منذ 2008 - 2009 من الجامعات المغربية الحاصلين على شواهد الدكتوراه (أزيد من 10 حاصل على شهادة الدكتوراه) وشواهد الماستر (أزيد من 256)، وذلك بتوظيفهم بمختلف شعب ومسالك اللغة الأمازيغية وآدابها وبمختلف المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمعاهد العليا ؛
- استثمار وتشجيع الكفاءات العلمية المنتمية إلى شعب اللغات الأخرى بالكليات ومراكز التكوين والمعاهد العليا للانخراط في تكوين الطلبة.

[1] لقد باشر المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية تدريس اللغة الأمازيغية بكل من المعهد العالي للإعلام والاتصال ISIC سنة 2017، والمعهد الوطني لعلوم الآثار والتراث INSAP سنة 2017 والمعهد الملكي للإدارة الترابية IRAT منذ سنة 2012 ؛ كما سبق له في نفس السياق أن درّس اللغة الأمازيغية لموظفي الهيأة العليا للاتصال السمعي البصري وللعديد من المؤسسات والأفراد، سواء داخل مؤسسة المعهد أو خارجها ؛ ولهذا الغرض وضعَ مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية عُدة تعليمية خاصة بالكبار وبطلبة المعاهد والجامعات.

الخلاصة

تؤكد لنا كل المعطيات التي قدمناها، لحد الآن، أن المرحلة الأولى في مسار "تهيئة اللغة الأمازيغية لسنياً وبيداغوجياً"، كما ورد في المشاريع المندمجة لتفعيل الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030 (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2016)، قد استكملت أسسها الأكاديمية؛ ولذلك فإنه آن الأوان للانتقال إلى المرحلة الثانية التي تقتضي، من جهة، تعميم تدريس الأمازيغية أفقياً وعمودياً، و"تطوير وضعها في المدرسة"، كما جاء في المشروع المندمج والمتعلق بتطوير النموذج البيداغوجي، والذي ينص من بين ما ينص عليه "تنويع لغات التدريس"(المشروع المندمج رقم 7). واعتباراً للوضع الدستوري لهذه اللغة وللمكتسبات المتحققة، سواء على مستوى المناهج والبرامج والتكوين وللأهمية التي تكتسيها بوصفها اللغة الأم للملايين من أبناء المغاربة، فإن بلورة مخطط استراتيجي يرمي إلى تعميم تعليم وتعلم الأمازيغية والتدريس بها في جميع المستويات أصبح يشكل ضرورة ملحة. وكما يذهب إلى ذلك أحمد بوكوس فإنه إن توطدت إرادتنا جميعاً "في أفق اعتماد رؤية استراتيجية أكثر إيجابية وأفضل من رؤية المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015 - 2030)، وإن ترسخت الشروط التربوية، بإيجاد موارد بشرية مؤهلة ومنهاج وبرامج ملائمة، من اليقين أن تدريس اللغة سيعرف ارتقاء، وسيفتح أفقاً غير مسبوق للمواطن المغربي ولديمومة ثقافته في تنوع وتكامل روافدها" (أحمد بوكوس، 2016 : 239). ولنا اليقين أنه في إطار المجهودات المبذولة بل وفي ظل التوجهات الدستورية والسياسية والتربوية الجديدة، يمكن لنا إيجاد الإمكانيات الملائمة والضرورية للاشتغال سوياً في إطار المشاريع المندمجة المبرمجة بعد مراجعتها وتشذيبها من أجل تطوير النموذج البيداغوجي الخاص باللغة الأمازيغية ومن أجل تحقيق الجودة والإنصاف.

المراجع المعتمدة :

- **الوثائق الرسمية**

1 دستور المملكة المغربية (30 يوليوز 2011)، الجريدة الرسمية، عدد 5964 - 28 شعبان 1432.

2 الخطاب الملكي (30 يوليوز 2001) بمناسبة عيد العرش.

3 الخطاب الملكي بأجدير (يوم 17 أكتوبر 2001) بمناسبة إنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

4 الخطاب الملكي (يوم 09 مارس 2011) حول مراجعة الدستور.

5 ظهير شريف رقم 1-01-299 (17 أكتوبر 2001) صادر في 29 من رجب الخير 1422 يقضي بإحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الجريدة الرسمية رقم 4948 الصادرة يوم الخميس 1 نونبر 2001.

6 اتفاقية إطار للشراكة بشأن إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المناهج والبرامج الدراسية بين وزارة التربية الوطنية والشباب والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، يوم 26 يونيو 2003.

7 القرار الوزيري رقم 537.07 (26 فبراير 2007) المحدد لنظام الدّراسة والامتحانات لنيل دبلوم مركز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

8 المرسوم رقم 2.11.672 (23 دجنبر 2011) الذي يسمح بفتح التكوين المتخصّص في اللغة الأمازيغية بمراكز التكوين.

9 القرار رقم 2199.12 (21 ماي 2012) المحدد لكيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسالك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي.

10 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015)، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، منشورات المجلس.

11 المذكرة رقم 130، (2006) حول تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية وتكوين أساتذتها.

12 الكتاب الأبيض، (2002) منشورات مطبعة وزارة التربية الوطنية والشباب، الجزء الثاني.

13 إدماج تدريس الأمازيغية في المسارات الدراسية، (11 يوليو 2003) منشورات وزارة التربية الوطنية والشباب.

14 تدريس اللغة الأمازيغية – الخريطة المدرسية برسم الموسم الدراسي 2003 - 2004 (2004)، وثيقة – مخطوط من إصدار المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية.

15 حافظة المشاريع المندمجة لتفعيل الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030، (29 يونيو 2016) وثيقة – مخطوط من إصدار وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني ؛

16 مؤشرات التربية، 2009 - 2017، مديرية الإستراتيجية والإحصاء والتخطيط، قسم الدراسات والإحصاء (2017).

- الدراسات العلمية

أ- باللغة العربية

17 بوكوس، أحمد، مسار اللغة الأمازيغية، الرهانات والاستراتيجيات (2013) منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة طوب بريس- الرباط.

18 بوكوس، أحمد، الهيمنة والاختلاف في تدبير التنوع الثقافي، (2016) منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المعارف الجديدة – الرباط.

19 البغدادي، امحمد، تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل، (يناير 2009) مجلة أسيناك، العدد 2.

20 البغدادي، امحمد وآخرون، تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني : القراءة والتعبير الكتابي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة- الرباط 2016.

21 عامر، مفتاحة، وآخرون، اللسانيات الأمازيغية في الجامعة، عناصر واصفة (2014)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية – مركز التهيئة اللغوية، مطبعة المعارف الجديدة – الرباط.

22 ساعة، فؤاد، حاضر وآفاق اللغة الأمازيغية في التكوين الجامعي بالمغرب (2011 - 2012)، أعمال الملتقى الدولي الأول حول تدريس اللغة الأمازيغية في الجامعات الجزائرية والأجنبية (مسار وحصيلة وآفاق)، إشراف د. محمد جلاوي، منشورات جامعة اكلي محند أولحاج - البويرة - كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والثقافة الأمازيغية.

23 عبد السلام، خلفي، من المأسسة إلى الدسترة : عناصر أولية لترسيم اللغة الأمازيغية في التعليم (2013)، ورد في اللغة الأمازيغية في التعليم والإعلام، كتاب من إصدار وسط جنوب شمال (Centre Sud Nord) للحوار البنثقافي، إشراف الدكتور موحا الناجي، مطبوعات IPS فاس.

ب- باللغة الفرنسية

24 Alain, B. & Josiane F, H. (2009). L'éducation en question- Enseignement en immersion, Plantyn.

25 Claude, C. & Marisa, C. (2013), Langues régionales / minoritaires dans l'éducation bi- / plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs, Conseil de l'Europe, Imprimé en Autriche.

ج- المواقع الإلكترونية

24 http ://www.amadalpresse.com/index.php/amadal-amazigh/maroc/1582-23 (2016).

درجة التمكن من القراءة والكتابة
في اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي

بنعيسى يشو
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

ملخص

ترنو هذه المقالة إلى قياس درجة التمكن من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ، لدى متعلمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي بالمغرب. من أجل ذلك سنعتمد على نتائج دراسة تقويمية تشخيصية أنجزها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، بتعاون مع وزارة التربية الوطنية، حول توظيف حرف تفيناغ في تعليم وتعلم القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي. وهكذا ستعمل هذه المقالة على التعريف بسياق هذه الدراسة وبأهدافها وبإطارها النظري والمنهجي وبنتائجها، وذلك بغاية المساهمة في تجويد تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية بالمنظومة التربوية المغربية.

الكلمات المفاتيح

اللغة الأمازيغية - حرف تفيناغ - تعليم وتعلم القراءة والكتابة - التقويم التشخيصي

Résumé

Le présent article aspire à mesurer le degré de la maîtrise de la lecture et de l'écriture en langue amazighe, opérées au moyen de l'alphabet tifinaghe, chez les apprenants de la deuxième année de l'enseignement primaire au Maroc. Pour cela, nous allons prendre appui sur les résultats de l'étude d'évaluation diagnostique, réalisée par l'Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le ministère de l'Education Nationale, à propos de l'usage de tifinaghe dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de l'amazighe dans le primaire. Ainsi, cet article fera connaître le contexte de ladite étude, son cadre théorique et

méthodologique, ses objectifs et ses résultats. Et ce, en vue de contribuer à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue amazighe dans le système éducatif marocain.

Mots-clés :

Langue amazighe - alphabet tifinaghe - enseignement et apprentissage de la lecture et de l'écriture – évaluation diagnostique.

تمهيد

أصبحت اللغة الأمازيغية، منذ الموسم الدراسي 2003 - 2004، مكونا ضمن خريطة اللغات المدرجة بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين، ومنذ ذلك الحين تم تحقيق جملة من المكتسبات تتعلق أساسا بتوفير العدة البيداغوجية والحوامل الديداكتيكية الكفيلة بتصريف مضامين ومحتويات المنهاج الدراسي الخاص بهذه اللغة، وكذا بتأهيل الموارد البشرية التي أنيطت بها مهمة التدريس عبر صيغتي التكوين المستمر والتكوين الأساس، إضافة إلى الانخراط التام في مسلسل الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية على مستوى تبني المقاربات البيداغوجية الحديثة التي ترمي إلى تحسين جودة المدرسة المغربية عموما.

بعد مرور ما يقرب عن عقد من الزمن على الإدراج الفعلي للغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، وبعد أن تمكن تدريسها من تغطية السنوات الست لسلك التعليم الابتدائي، تم التفكير في تقييم هذه التجربة والوقوف عند مدى تجاوب المتعلمين مع هذا المكون الجديد الذي أصبح يؤثث فضاءهم التربوي ويزكي موادهم الدراسية، وتكمن جدة هذا المكون في الحرف الذي تتم به كتابة اللغة الأمازيغية والمتمثل في حرف تفيناغ، ونظراً إلى غياب أي دراسة ميدانية تشخيصية بمعايير علمية حول هذا الحرف وأثره في مردودية التعلمات لدى المتعلمين، وعن مدى إعاقته بيداغوجيا تعلم اللغة الأمازيغية. ورغبة في معرفة الصعوبات البيداغوجية المحتمل أن يطرحها توظيف حرف تفيناغ في تعلم القراءة والكتابة لدى المتعلمين والمتعلمات، وكيف يمكن تجاوزها في حال

وجودها ؟ نظرا لكل هذا ارتأى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إجراء دراسة تقويمية تشخيصية استكشافية بالتعاون مع ست أكاديميات جهوية للتربية والتكوين لمعرفة درجة تمكن المتعلمين من القراءة والكتابة بتوظيف حرف تفيناغ [1].

وسنعمل في هذه المقالة على التعريف بهذه الدراسة من حيث سياقها، وأهدافها، وإطارها النظري والمنهجي، ونتائجها، وذلك بغاية المساهمة في تجويد تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية بالمنظومة التربوية المغربية من جهة، والعمل على إرساء تقليد لتقييم منتظم للتحصيل في اللغة الأمازيغية من جهة أخرى.

1. سياق الدراسة

أصبحت السياسة التربوية المتبعة بالمنظومة الوطنية تهتم، أكثر من أي وقت مضى، بالمتعلم(ة) وتمنحه حيزا وافرا ضمن انشغالاتها ومخططاتها، وذلك منذ أن تمت صياغة الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي عَرَف، وبشكل غير مباشر، «تطعيمات» وتحيينات منها تلك التي فرضتها بعض المستجدات السياسية والاجتماعية والتربوية التي عرفها المغرب في الآونة الأخيرة، ومنها ما يرتد إلى ضرورات الأجرأة والتطبيق الفعلي على أرض الواقع ؛ أي تنزيل الميثاق من التصور التنظيري الفلسفي إلى الممارسة الفعلية، والتي غالبا ما تضمنتها الوثائق التربوية المرجعية الكبرى التي أُرْدِفَ بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين ومنها على وجه الخصوص : الكتاب الأبيض والوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، وتقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، إضافة إلى ما تضمنته الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030 لذات المجلس، وكذا الوضع الحالي للغة الأمازيغية في دستور المملكة الذي ينص في فصله الخامس على رسميتها إلى جانب اللغة العربية.

وتجدر الإشارة إلى أن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية عمل منذ إحداثه سنة 2001 على وضع نظام خطي خاص بكتابة اللغة الأمازيغية، كما عمل كذلك على توفير الكتب المدرسية، والأدوات الديداكتيكية والمعدات البيداغوجية الضرورية لتعليم وتعلم اللغة

[1] يتعلق الأمر بدراسة ميدانية أنجزها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتعاون مع وزارة التربية الوطنية سنة 2010. تحت عنوان : «الدراسة التشخيصية لتعليم وتعلم القراءة والكتابة بتوظيف حرف تفيناغ» (مخطوط).

الأمازيغية باعتبارها مادة مدرسة، وذلك بتعاون مع وزارة التربية الوطنية من خلال تفعيل اتفاقية الشراكة التي تم التوقيع عليها بين المؤسستين. وقد تزامن إدراج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية بالمغرب مع تبني السياسة التربوية الوطنية لجملة من الإصلاحات التي ترمي إلى تحسين جودة المدرسة من خلال معالجتها لعدة قضايا على شكل أهداف، محددة لها سقفا زمنيا نعث بعشرية التعليم (2000 - 2009). وهكذا فقد نصت جل الأدبيات التربوية الكبرى للإصلاح على ضرورة كسب رهان إرساء المدرسة المغربية الجديدة التي تسعى إلى أجرأة مبدأ تكافؤ الفرص ليس في ولوج المدرسة فقط، وإنما حتى على مستوى تحقيق النجاح.

في هذا السياق العام، تندرج هذه الدراسة، التي تروم قياس درجة التمكن من حرف تفيناغ في تعليم وتعلم القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية، لمواكبة السياسة التربوية الوطنية الإصلاحية الجديدة المشار إليها، كما أنها تسعى إلى المساهمة في تحسين جودة التعلمات باعتبارها المدخل الأساس والكفيل بتحقيق الجودة. وكما نعلم، فإن الدراسات التقويمية الوطنية والدولية (TIMSS, PIRLS, PNEA) توصلت إلى جملة من النتائج تؤكد في عموميتها على ضعف مردودية المنظومة التربوية، وعدم تمكن المتعلمين من المواد الأساسية، فأوصت بضرورة بإنجاز تقويمات منتظمة لهذه التعلمات.

وبما أن اللغة الأمازيغية أصبحت منذ 2003 مادة دراسية، وبعد مرور أزيد من ثمان سنوات على الإدراج الفعلي لهذه اللغة في المنظومة التربوية، ومع ذلك لم تكن من بين المواد الدراسية التي شملتها التقويمات السالفة الذكر، ارتأى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وبتعاون مع وزارة التربية الوطنية ملء هذا الفراغ وإنجاز دراسة تجيب على الأسئلة التي ما فتئ يطرحها البعض بشأن سهولة أو صعوبة تمكن المتعلمات والمتعلمين من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ.

2. أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة، بشكل عام، إلى تشخيص درجة تمكن المتعلمين والمتعلمات من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ، انطلاقا من إطار مرجعي يأخذ بعين الاعتبار الموارد المعرفية والمهاراتية والكفايات المحددة في الكتاب المدرسي الخاص بالمستوى الدراسي المستهدف من الدراسة، كما تتغيى تحديد المتغيرات الأكثر

تأثيرا في درجة التمكن من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ. إضافة إلى ذلك، فإن هذه الدراسة ترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف الخاصة ترتبط أساسا بمعرفة مدى تمكن المتعلمين والمتعلمات من الكفايات المستهدفة من هذه الدراسة، والواردة في الإطار المرجعي المعتمد لصياغة وإعداد الروائز. وتتصل هذه الكفايات أساسا بمهارتي القراءة والكتابة.

بالنسبة للأهداف الخاصة المتصلة بمهارة القراءة، تطمح هذه الدراسة إلى تشخيص مدى تمكن المتعلم(ة) من حرف تفيناغ بمختلف أشكاله الهندسية، سواء كحرف منفصل، أو ضمن الكلمات قبل الانتقال إلى التعرف على الكلمات ثم الجمل وصولا إلى مرحلة الفهم عبر فك شفرة الرموز وفهم المعنى والدلالة التي يحملها المكتوب باللغة الأمازيغية.

أما فيما يتعلق بالأهداف الخاصة المتعلقة بمهارة الكتابة، التي تستهدفها هذه الدراسة، فإنها تكمن أساسا في معرفة مدى تمكن المتعلمين والمتعلمات من نقل الحروف ورسمها بمختلف أحجامها وأشكالها الهندسية، مع التقيد بالكتابة على السطر ومراعاة المقاييس المطلوبة كمرحلة أولى، قبل الانتقال إلى النقل الصحيح للكلمات واحترام المعايير السابق ذكرها، وفي المرحلة الموالية النقل الصحيح للجمل مع احترام البياضات والفراغات الضرورية، للوصول إلى مرحلة أخيرة يتم فيها التمكن من التعبير الكتابي من خلال إنتاج جمل صحيحة مبنى ومعنى.

كما تهدف هذه الدراسة التشخيصية إلى توظيف نتائجها للمساهمة في تجويد الممارسات التعليمية في اللغة الأمازيغية عموما، وعلى نحو خاص في مجال تخطيط وإنجاز التدخلات التصحيحية الملائمة لتمكين المدرسين والمتعلمين على حد سواء من تصريف المضامين والكفايات المرتبطة بنشاطي القراءة والكتابة بالمستوى الدراسي المستهدف والتمكن منهما دون صعوبات كبيرة.

3. الإطار النظري للدراسة

ككل دراسة ميدانية، تنطلق الدراسة الحالية من إطار نظري يتوزع بين مجالات معرفية بحثية متنوعة منها ما يتصل بالتقويم بمختلف أنواعه، ومنها ما يتعلق بالقراءة والكتابة وما يحوم حولهما من أنشطة، وكذا بالكيفية التي تم بها تناول هذين المكونين

الأساسيين في تعليم وتعلم اللغات عموما، وفق مقاربات متنوعة غايتها الأساس المساهمة في تحسين جودة ونجاعة التعليم لاسيما في المرحلة الابتدائية لتمكين المتعلمين من تعلم القراءة والكتابة وإنتاج النصوص.

1.3. مفهوم التقويم وأنواعه

يمثل التقويم جزءاً هاما ضمن العملية التعليمية التعلمية، ومكونا أساسيا من مكوناتها، بحيث يواكبها في جميع مراحلها، ويعرف التقويم بصفة عامة على أنه عملية إصدار حكم، اعتماداً على معايير أو محكات معينة مضبوطة. أما في المجال التربوي، فيعتبر التقويم عملية تخطيطية ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها منهاج دراسي معين، وكذلك الوقوف عند نقاط القوة والضعف فيه، حتى نتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. وهكذا، يمكننا تعريف التقويم بأنه «الأسلوب العلمي الذي يتم خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية التعلمية وتعديل مسارها» (منسي، 2003 ، 17).

من ناحية أخرى يتم اللجوء إلى العملية التقويمية بغرض معرفة مدى تمكن المتعلم(ة) من مهارة ما، وبغية تحديد درجة التحكم والإتقان أكثر من تقويم المعارف في حد ذاتها، وهكذا يتم التوجه نحو تقويم المهارات والقدرات لدى المتعلم(ة) بغرض إعطاء معنى للتعلمات وتجويدها وتحسينها. إن التقويم إذن هو أهم عملية إجرائية في العمليّة التعليمية- التعلمية، إذ من خلاله يتم الحكم على مدى تحقق الهدف أو الكفاية، ومن خلاله كذلك يمكننا التثبت من مدى تمكن المتعلم(ة) من الكفاية الأساسية المستهدفة أو النوعية أو المستعرضة.

ويمكن التمييز بين عدة أنواع من التقويم، أبرزها :

1 .1.3. التقويم التشخيصي أو القبلي

ينصب على المكتسبات القبلية لدى المتعلم(ة) بغاية استكشافها ومراجعتها واستثمارها. يرمي هذا النوع من التقويم إلى معرفة مواطن القوة والضعف في المكتسبات السابقة للمتعلم(ة) قصد دعمها وتثبيتها قبل الانتقال إلى إكسابه معارف جديدة. انطلاقا من

هذا التقويم وبناء عليه يتم تحديد جملة من الكفايات المستهدفة، والوضعيات الملائمة لتصريفها، وكذا الطرائق البيداغوجية والمعدات الديداكتيكية المناسبة. وغالبا ما يكون هذا النوع من التقويم في بداية السنة الدراسية.

1.3. 2. التقويم التكويني

هذا النوع من التقويم يتم إجراؤه أثناء عملية بناء التعلمات، ويرمي إلى مساعدة كل من المدرس والمتعلم(ة) على التقدم في اكتساب المعارف الجديدة، كما يمكن المتعلم(ة)، أساسا، من معرفة مكامن النقص في تعلماته، وهو بذلك يكتسي طابع التقويم الذاتي. ومن وظائف التقويم التكويني تثبيت بناء المعارف وتعزيزها. على نحو يجعل المتعلم(ة) مستعدا لإجراء التقويم الإجمالي.

1.3. 3. التقويم الإجمالي أو النهائي

يكون في نهاية حصة دراسية أو مجزوءة تكوينية، ويتم اللجوء إليه لمعرفة مدى تمكن المتعلم(ة) من الكفاية \الكفايات المستهدفة، وكذا التأكد من مدى تحقق الهدف من الدرس أو الحصة الدراسية، وبأية نسبة تم ذلك.

1.3. 4. التقويم الإشهادي

بعد ذلك يأتي التقويم الإشهادي، لتتويج مسار تكويني أو تعليمي - تعلمي، فهو يأتي إذن في نهاية سلك أو مرحلة دراسية معينة، ويهدف إلى قياس حصيلة المعارف والكفايات التي اكتسبها المتعلم(ة)، من أجل اتخاذ قرار معين في مصيره التعليمي أو المهني، وقد يتوج هذا التقويم بشهادة تخول لصاحبها حقوقا وإمكانات مهنية أو تكوينية. وتجدر الإشارة إلى أن النوع الأول هو الذي يهمنا في هذه المقالة.

إضافة إلى هذه الأنواع من التقويم، يمكننا الحديث عن التقويم الإدماجي الذي جاء مع بيداغوجيا الإدماج، ويقوم هذا النوع من التقويم على الوضعيات الإدماجية بهدف معرفة مدى تمكن المتعلم(ة) من مجموعة من المعارف، ومن مدى قدرته على تعبئتها بشكل مدمج ومفكر فيه. وغالبا ما يتم وفق وضعيات مشكلة، يُطلب فيها من المتعلم(ة) تعبئة معارفه قصد التمكن من إيجاد حل لتلك الوضعية المشكلة.

2.3. القراءة والكتابة أو الإنتاج الكتابي

تتسم الأبحاث العلمية المنجزة، في الفضاء الفرانكفوني عموما، حول القراءة والكتابة والإنتاج الكتابي بالتنوع والتعددية على مستويات عدة (Rémond, M. & Romian, H., 1994)، منها ما يتصل بالمقاربات المعتمدة، ومنها ما يرتبط بموضوعات البحث. ومع ذلك فإن هذه التعددية لا تنفي وجود نوع من التكاملية بين هذه الدراسات والأبحاث التي ترمي، في نهاية المطاف، إلى تقديم عناصر إجابة عن جل المشاكل المطروحة حول القراءة والكتابة والإنتاج الكتابي، سواء تعلق الأمر بتعليمها أو بتعلمها. تتوزع هذه الأبحاث في اتجاهين اثنين رئيسيين ؛ أبحاث تعتمد مقاربات سيكو-معرفية، وأخرى تركز على مقاربات بيداغوجية ديداكتيكية.

تعمل الأبحاث، التي يغلب عليها البعد السيكو-معرفي، المنجزة حول القراءة والكتابة والإنتاج الكتابي على إبراز والتعريف بالسيرورات والعوامل المساعدة على التمكن من اللغة. وفي نفس الاتجاه يسير النوع الثاني من الأبحاث العلمية ذات البعد البيداغوجي والديداكتيكي ؛ بحيث تعمل على المساهمة في التقليص من ظاهرة الهدر المدرسي، ومحاربة الأمية، إضافة إلى تحديد العوامل التي من شأنها تحسين جودة التعلمات.

من المجالات المعرفية التي تعالجها هذه الأبحاث ذات مقاربات مختلفة، والتي يغلب عليها الطابع السيكو-معرفي والبيداغوجي الديداكتيكي، والتي تتكامل فيما بينها لتحقيق النجاح في التعلمات، هناك مجال تقويم وتشخيص الصعوبات المعرفية في القراءة والكتابة، ومعرفة كيفية تطور كفايات التلاميذ المتعلقة باستراتيجيات الفهم، والإنتاج الكتابي، وعدة مجالات أخرى لا يتسع المقام لذكرها كلها. ويهمنا في هذه التوطئة النظرية الوقوف عند المجال الأول باعتباره الأقرب إلى موضوع هذه الدراسة التي نعرف بها.

2.3. 1. القراءة

تعتبر مهارة القراءة «من أهم المهارات التي يكتسبها الطلبة كلما تقدموا في سنواتهم الأولى من الدراسة. فهي الأساس للتعلم في جميع المواد الدراسية، ويمكن استخدامها للاستجمام ولنمو الشخصية، وتزود الأطفال الصغار بالقدرة على المشاركة الكلية في محيطهم وفي المجتمع الأكبر» (بيرلز، 2011، 9).

القرائية في تعريفها البسيط هي «مجموعة من المعارف الأساسية والضرورية في مجالي القراءة والكتابة التي تتيح للشخص بأن يكون وظيفيا في المجتمع»[1] ؛ إذ بتملك الشخص لهذه المعارف الأساسية يمكنه فهم النصوص بعد قراءتها التي تتطلب بدورها معالجة العناصر اللغوية و ما تحيل عليه من مفاهيم وعلاقات. إن القرائية بهذا المفهوم مستويان للمعالجة متكاملان ومتنافسان في الوقت ذاته، يتطلب تحقيقهما تملك القارئ لمعارف أساسية وقدرة على تعبئتها وحشدها بكيفية متزامنة.

وفي مجال علوم التربية فقد تم التركيز على التعليم الصريح والمباشر لاستراتيجيات القراءة والفهم بعدما اتضحت أهمية هذا النمط من التعليم. فعلى خلاف الأنشطة الجسدية التي يمكن ملاحظتها بشكل واضح أثناء القيام بها، تبقى جل الأنشطة الذهنية والاستراتيجيات الموظفة للقيام بها من أجل القراءة والفهم صعبة ومتمنعة لتكون موضوع الملاحظة، مما يحتم على هذا النوع من التعلم جعل الخطوات الذهنية صريحة وواعيا بها بشكل مسبق لأنها تهدف إلى جعل المتعلم(ة) القارئ واعيا بما له من آليات معرفية وتمكنه بعد ذلك من أن يختار منها ما هو ملائم لمقامات وسياقات القراءة والأهداف المتوخاة من الفعل القرائي عموما.

2.2.3. الكتابة أو الإنتاج الكتابي

من المهام الأساسية المنوطة بالمدرسة قديما وحديثا، تمكين كل المتعلمين والمتعلمات من القراءة والكتابة بشكل يجعلهم قراء مستقلين. وتعتبر الكتابة، في الآن نفسه، فعلا وأداة للتواصل. إنها نتاج تدبير الحركة لفضاء ما، بغية إحداث أشكال ورموز مقننة يمر تصميمها بداية عبر الحرف ثم الكلمة لتمكين القارئ الذي يعرف الفن من فهم معنى المكتوب (Dumont. 2000).

وفي تقديرها، تعتبر شارمو(Charmeux 1983). الكتابة هدفا تعلميا يتم بلوغه بفضل التكامل الذي ينبغي أن يحصل بين أربعة حقول تعلمية أساسية. وعليه، فإن الكتابة هي من جهة إعداد الرسالة، ومن جهة أخرى تحقيق موضوع الرسالة. هذان المكونان يرتبط كل منهما بنوعين مختلفين من الأنشطة التعليمية التعلمية ؛ بحيث إنه من أجل

[1] Le Grand Dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française. www.granddictionnaire:gov:qc:ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363201

إعداد الرسالة يعمد المتعلم(ة) إلى تعبئة موارده التواصلية على المستوى الكتابي. أما على مستوى تحقيق موضوع الرسالة، فإن المتعلم(ة) يستحضر الفعل التخطيطي للكتابة (يعيد إنتاج رموز الكتابة من حروف وكلمات). وهكذا، يتم في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي التركيز أكثر على الجانب الحركي للكتابة، وعلى الفعل الخطي على اعتبار أنه ينبغي بداية التمكن من رسم الرموز (الحروف) قبل الوصول إلى مرحلة إنتاج نص مكتوب.

استنادا إلى ما سلف، وكما أكد ذلك Vygotski [1] يمكن القول بأن الكتابة، أداة معقدة على مستوى تنظيمها وأجرأتها، وكذا من خلال وظائفها. ومع ذلك فمن خلال الكتابة يلج المتعلم عوالم تعبيرية متفردة، تحتم عليه ضرورة التمكن من مجموعة من القواعد، والانصياع إلى توافقات محددة نابعة من تاريخ الكتابة المعتمدة من قبل مجتمعه، وكذا تلك التي تم التنصيص عليها في الاختيارات البيداغوجية لمنظومته التعليمية.

بعد تقديم الإطار النظري الذي استندت إليه هذه الدراسة، لا سيما ما يرتبط منه بتحديد جملة من المفاهيم (التقويم، القراءة والكتابة)، ننتقل إلى التعريف بالجانب المنهجي لها وبمختلف المراحل التي تم وفقها إنجاز الدراسة.

4. الإطار المنهجي للدراسة

1.4. مراحل إنجاز الدراسة وعدتها

تم إنجاز هذه الدراسة ذات الطابع التقويمي التشخيصي بالاعتماد على منهجية محكمة ووفق مراحل مضبوطة تتجلى أساسا في :

- تحديد الكفايات المستهدفة بالدراسة (القراءة والكتابة) ؛
- وضع عدة الدراسة التقويمية (الروائز، الاستمارات، شبكات التصحيح، دلائل التمرير ومراقبة الجودة ...) ؛

[1] يوضح Vygotski (1934/1985) هذه الفكرة بقوله :
«L’écriture se reflète dans l’énoncé comme le soleil dans une petite goutte d'eau».
(نقلا عن : Schneuwly. B. 2002, 319).

- تجريب عدة الدراسة وتصحيحها والمصادقة عليها ؛
- المرور إلى الدراسة الرئيسية ؛
- تمرير وتصحيح الروائز ؛
- مسك وتحليل المعطيات ؛
- تقديم النتائج.

تتألف عدة هذه الدراسة من رائزي القراءة والكتابة واستمارة المدرس وبطاقة معلومات خاصة بالتلميذ(ة) وشبكات التصحيح، ودليل التمرير ودليل مراقبة الجودة. وقد شارك في إعداد هذه العدة فريق تربوي مكون من المفتشين التربويين المنسقين لمادة اللغة الأمازيغية في الأكاديميات الست التي شملتها الدراسة. وقد تم إعداد هذه العدة استنادا إلى أسئلة الدراسة وأهدافها من جهة، وإلى الإطار المرجعي للكفايات المستهدفة (القراءة والكتابة) مستمد من مقرر اللغة الأمازيغية الخاص بالسنة الثانية ابتدائي ؛ أي البرنامج المقرر وليس المُطَبَّق، وعلى إثره وضعت كواشف الرائزين.

أما على مستوى الإنجاز، فتجدر الإشارة إلى أن إعداد كل مكون من مكونات عدة التشخيص تم باعتماد سيرورة منظمة مبنية وفق منطق الإعداد الأولي والتقاسم والتجريب ثم المصادقة. وفي ما يلي جدول توضيحي للهندسة المعتمدة في الرائزين :

الجدول رقم 1 : هندسة الرائزين

الرائز	القراءة	الكتابة
المجالات والمحتويات	– التعرف على الحرف – التعرف على الكلمة – التعرف على الجملة – فهم المقروء	– التعرف على الحرف – التعرف على الكلمة – التعرف على الجملة – إنتاج كتابي
المراقي	– معرفة – تطبيق – حل المسائل	– معرفة – تطبيق – تحليل

من مكونات عدة الدراسة كذلك الاستمارة الموجهة إلى أساتذة الأقسام المعنية بالدراسة، وكذا بطاقة معلومات موجهة إلى التلاميذ الذين شملتهم الدراسة. وبالنسبة لمحتويات هاتين الأداتين فإنهما تتضمنان ما يلي :

الجدول رقم 2 : محتويات الاستمارة وبطاقة معلومات التلميذ

الأداة	الاستمارة : مجالاتها	بطاقة المعلومات الخاصة بالتلميذ ومحتوياتها
الخاصيات والمعلومات الشخصية	– التعرف على الحرف – السن – الجنس – اللغةالأم(ناطق بالأمازيغية أو غير ناطق بها)	– السن – الجنس – اللغة الأم (ناطق بالأمازيغية أو غير ناطق بها) – مكرر بالمستوى التعليمي أم لا – عدد السنوات التي قضاها في تعلم اللغة الأمازيغية
التكوين الأكاديمي والمهني التكوين الأكاديمي والمهني	– نوع الشواهد المحصل عليها – التكوين الأساس والتكوين المستمر	
خصائص المؤسسة التعليمية	– نوع المؤسسة (عمومية أم خصوصية) – الوسط (قروي أم حضري) – التجهيزات والبنية التحتية – الشراكة – الريادة البيداغوجية	

إضافة إلى الأدوات السالفة الذكر (الرائزين والاستمارة وبطاقة المعلومات الخاصة بالتلميذ) تضمنت عدة هذه الدراسة أدوات أخرى لتجميع المعطيات وللتأكد من سلامة وتوحيد الطريقة المعتمدة في هذا التجميع، ومنها شبكات التصحيح، دليل الممرر ودليل مراقب الجودة.

2.4. عينة الدراسة ومجالها

أما على مستوى عينة الدراسة، فإنها تتألف من تلاميذ وتلميذات السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وقد بلغت ما مجموعه 1100 تلميذة وتلميذ موزعة على الشكل التالي :

الجدول رقم 3 : عينة الدراسة حسب الأكاديميات

الأكاديمية	عدد التلاميذ	النسبة المائوية (%)
سوس ماسة درعة	276	25.1
تازة الحسيمة	269	24.5
مراكش تانسيفت الحوز	158	14.4
دكالة عبدة	149	13.5
فاس بولمان	125	11.4
الرباط سلا زمور زعير	123	11.2
المجموع	**1100**	**100**

لم يكن اختيار هذه الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين اعتباطيا، بل تم وفق جملة من الاعتبارات منها أساسا :

1. تمثيلية مختلف التنويعات اللغوية ؛
2. تمثيلية مختلف الجهات الوطنية (الجنوب، الوسط والشمال) ؛
3. تراكم تجربة لابأس بها على مستوى تدريس اللغة الأمازيغية بهذه الأكاديميات.

حري ذكره كذلك، أن هذه العينة شملت المؤسسات التعليمية العمومية الموجودة بالعالمين القروي والحضري، وكذا الشبه حضري، إضافة إلى بعض المؤسسات التعليمية التي تشرف عليها مؤسسة البنك المغربي للتجارة الخارجية كما يوضح ذلك الجدول الموالي :

الجدول رقم 4 : عينة الدراسة حسب الوسط

الوسط	عدد التلاميذ	النسبة المائوية (%)
حضري	710	64.5
قروي	257	22.5
شبه حضري	138	12.5
المجموع	**1100**	**100**

5. نتائج الدراسة

1.5. القرائية في المدرسة المغربية عموما

قبل تقديم النتائج الخاصة بهذه الدراسة، سنحاول التعريف، وبشكل سريع، بمستوى القرائية في المدرسة المغربية عموما، من خلال نتائج دراسة تقويمية تشخيصية دولية انخرط فيها المغرب سنة 2006 إلى جانب عدد من الدول وهي الدراسة الموسومة بتقويم الكفايات «القراءتية» والمعروفة اختصارا بـPIRLS[1]، وهي دراسة تشرف عليها «الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي» (IEA)[2].

تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة الإنجازات في القراءة لدى التلاميذ المغاربة بإنجازات تلاميذ دول أخرى، وتشخيص تطور التحصيل لديهم في القراءة، بالإضافة إلى تشخيص تنظيم تعليم القراءة والممارسة التعليمية لها في مدارسنا، ونذكر بأن هذه الدراسة تتبنى التعريف التالي لمفهوم القراءة «أي القدرة على فهم واستعمال أشكال اللغة المكتوبة المطلوبة من طرف المجتمع و/أو التي لها قيمة عند الفرد».

وقد اعتمدت هذه الدراسة أربع مِحَكَّات للتحكم، ومعدلات مجموع الإنجازات التي تناسب كل محك كالتالي :

1 PIRLS : Progressing International Reading Literacy Study.

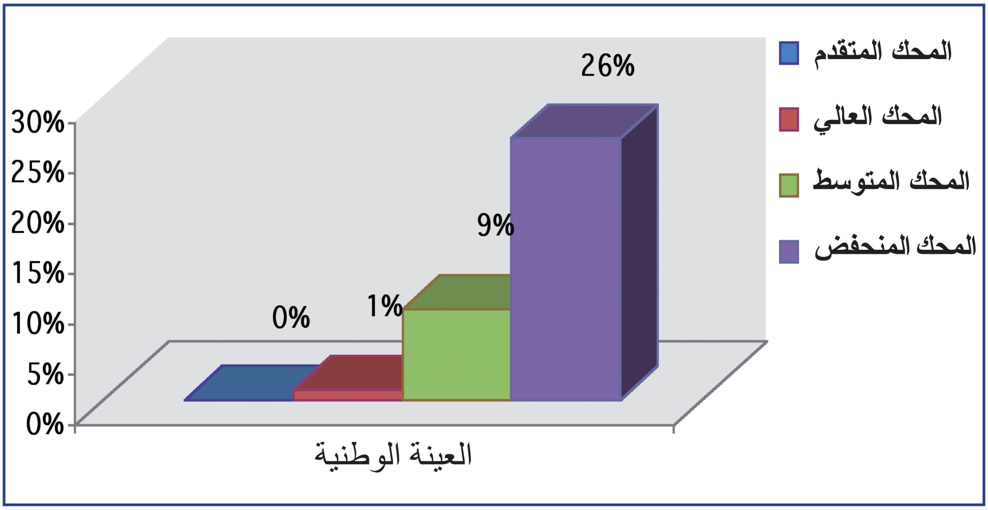
2 IEA : International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

الجدول رقم 5 : محكات التحكم

المحك	مجموع معدل الإنجازات المقابل له
تحكم متقدم	معدل مجموع الإنجازات يساوي : 625
تحكم عالي	معدل مجموع الإنجازات يساوي : 550
تحكم متوسط	معدل مجموع الإنجازات يساوي : 475
تحكم منخفض	معدل مجموع الإنجازات يساوي : 400

وقد أسفرت هذه الدراسة، التي شملت 160 مدرسة و3600 تلميذة وتلميذ و160 مدرس ومدرسة، عن النتائج التالية :

الجدول رقم 6 : نتائج العينة الوطنية في القرائية (الدراسة الدولية بيرلز 2006)



من خلال هذا المبيان يتضح بأن القرائية لدى التلاميذ المغاربة لم تبلغ بعد لا المحك العالي ولا المتقدم كما حددته هذه الدراسة، بقدر أنها ما تزال قابعة في المحك المنخفض ؛ إذ بلغت نسبة التلاميذ الذين لم يتجاوزوا هذا المحك (26 في المائة) مع نسبة جد قليلة من الذين بلغوا المحك المتوسط (9 في المائة). وهذا يفسر بأن القرائية في المدرسة المغربية ما تزال تشكل عائقا أمام المتعلمين.

اعتمدت هذه الدراسة جملة من الأدوات التفسيرية لهذه النتائج تمثلت أساسا في الاستمارات التي وجهت إلى كل من الآباء والتلاميذ، والمدرسين والمدراء. وهكذا

صرح 56% من الآباء المستجوبين بضعف اهتمام الأسرة بالأنشطة القراءاتية ؛ وقلة عدد الكتب المتوفرة بالمنزل، حيث صرح 76% من الآباء المستجوبين أن المتوفر لديهم من الكتب في المنزل لا يتجاوز 10 كتب، بالإضافة إلى قلة عدد الساعات التي يخصصها الآباء للقراءة في المنزل ؛ إذ صرح 46% من الآباء المستجوبين أنهم يخصصون أقل من ساعة في الأسبوع للقراءة. هكذا إذن يمكن القول بأن القرائية في المدرسة المغربية ضعيفة بالنظر إلى نتائج هذه الدراسة، ولكن ماذا بالنسبة للقرائية في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ ؟

5.2. القرائية في اللغة الأمازيغية

بالعودة إلى نتائج الدراسة الحالية التي نحن بصدد تقديمها، يمكن القول بأنها كانت إيجابية بشكل عام ؛ حيث إن أغلب تلاميذ العينة تمكنوا من الإجابة على أسئلة الرائزين (رائز القراءة ورائز الكتابة)، باستثناء مسألة التمكن من الأدوات اللغوية القمينة بتطوير كفاية الإنتاج الكتابي لدى التلميذ فإنها كانت ضعيفة.

على مستوى القراءة، ومدى تمكن المتعلمين من الكفايات المستهدفة فيها من خلال الرائز، يقدم لنا الجدول أسفله هذه النتائج كما يلي :

الجدول رقم 7 : نتائج رائز القراءة

المهارات	العدد	الحد الأدنى	الحد الأقصى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعرف على الحرف	1100	0	11	10.44	1،3
التعرف على الكلمة	1100	0	7	5.57	1.6
التعرف على الجملة	1100	0	3	2.6	0.79
فهم المقروء	1100	0	1	0.82	0.38

بالعودة إلى هذه المعطيات الإحصائية، يمكن القول بأن جل المهارات المرتبطة بالقراءة تم التمكن منها، وإن كان ذلك بنوع من التفاوت والتدرج، المرتبط في أساسه بسلم المراقي المعتمد (أي التدرج من المرقى الأقل صعوبة إلى المرقى الأكثر صعوبة، كما توضحه علامات الوسط الحسابي في الجدول أعلاه).

نفس الملاحظة يمكن تسجيلها بالنسبة للنتائج الخاصة برائز الكتابة، التي يقدم لنا الجدول الموالي صورة واضحة عنها، وحول مدى تمكن المتعلمين من الكفايات المستهدفة فيه.

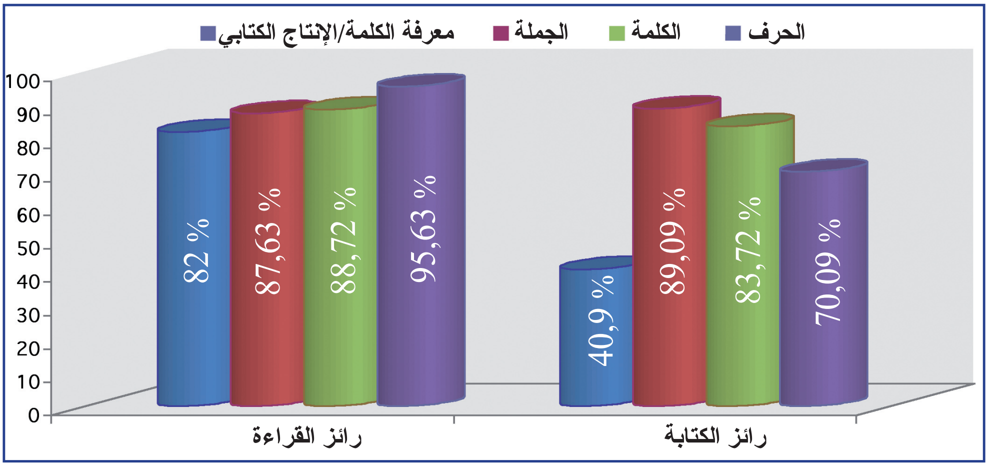
الجدول رقم 8 : نتائج رائز الكتابة

المهارات	العدد	الحد الأدنى	الحد الأقصى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نقل الحرف	1100	0	24	19.88	4.2
نقل الكلمة	1100	0	15	12.27	3.6
نقل الجمة	1100	0	5	3.47	1.49
إنتاج كتابي	1100	0	4	1.74	1.63

باستثناء مهارة الإنتاج الكتابي الذي نقصد به في هذه الدراسة (إنتاج جملة بسيطة انطلاقا من سند)، نلاحظ بأن باقي المهارات المستهدفة بالرائز تم التمكن منها كلها وبنفس المنطق التفاوتي والتدرجي الذي لاحظناه بالنسبة لرائز القراءة.

هذه المعطيات الإحصائية الوصفية التي تبين التمكن الجيد للمتعلمين من مكونات الرائز المستهدفة من التقويم، تؤكدها النسب المئوية المرتفعة لعدد التلاميذ الذين تمكنوا من مختلف المهارات التي تم قياسها بالرائز، كما يوضح لنا ذلك المبيان الموالي :

المبيان رقم 1 : نسبة التمكن من مجالات الرائزين



يستفاد من نتائج المبيان أعلاه، بأن رسم وقراءة حرف تفيناغ لا يطرح أي مشكل بيداغوجي بالنسبة للمتعلمين بالسلك الابتدائي ولا يؤثر سلبا في نماء كفايتي القراءة والكتابة لديهم. أما مشكل التعبير الكتابي والتي نقصد بها في هذه الدراسة (إنتاج جملة بسيطة انطلاقا من سند) لا يمكن تفسيره فقط بالمعطيات المتصلة بالحرف بل له علاقة بالممارسة الصفية وبطبيعة التكوين الذي تلقاه الأستاذ الممارس. وهكذا يمكن القول بأن القرائية في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ لا تشكل أية صعوبات بيداغوجية بالنسبة للمتعلمين بمستوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وتبقى الصعوبات التي تم تسجيلها على مستوى بعض المهارات (الإنتاج الكتابي مثلا) مرتبطة أساسا بتعلم اللغة الأمازيغية في شموليته، وليس في علاقته بالحرف المعتمد.

ومن أجل تفسير النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، تمت العودة إلى جملة من المتغيرات المتضمنة في كل من الاستمارة الموجهة إلى الأساتذة الذين يدرسون بالأقسام المعنية بالدراسة، وكذا إلى المعطيات التي تم تجميعها من خلال بطاقة المعلومات الموجهة إلى تلاميذ العينة المبحوثة، كما تم استحضار السياق الزمني الذي أنجزت فيه الدراسة وباقي الحيثيات التي مرت منها عملية إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين طيلة السنوات العشر الأولى، وما تميزت به على مستوى الصيغ المعتمدة في مجال تكوين أساتذة اللغة الأمازيغية ؛ حيث كانت تقتصر فقط على صيغة التكوين المستمر، في حين أن صيغة التكوين الأساس لا تجعل مجزوءة اللغة الأمازيغية ضرورية في امتحان التخرج. إضافة إلى ضعف التأطير والمصاحبة، الأمر الذي لا يساعد على تسهيل مأمورية المدرس في القيام بمهامه.

مما لا شك فيه أن نتائج هذه الدراسة ستكون لها فوائد بيداغوجية هامة، خاصة على مستوى المساهمة في تحسين جودة التعلمات سواء بشكل مباشر، من خلال تسليط الضوء على أنشطة المتعلمين، أو بشكل غير مباشر عن طريق، تمكين المدرس من اختيارات بيداغوجية تمكنه من توفير ظروف ملائمة لتيسير عملية التمكن من اللغة الأمازيغية كتابة وقراءة. هذه النتائج ستمكن كذلك، من تخطيط أنشطة الدعم المناسبة والكفيلة بتجاوز الاختلالات الملاحظة، خاصة على مستوى توظيف معدات ديداكتيكية أخرى غير الكتاب المدرسي المقرر خاصة وأن أكثر من 74% من المدرسين صرحوا

بأنهم لا يستعملون معينات ديداكتيكية أخرى أثناء تدريسهم لمختلف الأنشطة المقررة في مادة اللغة الأمازيغية. (Ichou, 2012 : 14).

خاتمة

عرفنا في هذه المقالة بدراسة ميدانية تشخيصية استكشافية، أنجزها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بالتعاون مع ست أكاديميات جهوية للتربية والتكوين بغية معرفة درجة تمكن المتعلمين والمتعلمات من القراءة والكتابة بتوظيف حرف تفيناغ. وهكذا، قدمنا أولا السياق الذي جاءت فيه هذه الدراسة، والموسوم بجملة من الإصلاحات التربوية الرامية إلى إعادة الاعتبار للمتعلم، قبل أن ننتقل إلى عرض أهدافها المتمثلة، أساسا، في المساهمة في تحسين جودة التعلمات باعتبارها المدخل الأساس والكفيل بتحقيق الجودة من جهة، والعمل على إرساء تقليد لتقييم منتظم للتحصيل في اللغة الأمازيغية من جهة أخرى. إن الغاية كذلك من تقديم هذه الدراسة وما توصلت إليه من نتائج، تكمن أساسا في إتاحة الفرصة أمام القارئ للاطلاع على نتائج العمل الميداني المنجز في مجال تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية.

وقد خلصت هذه الدراسة، من خلال عملية تحليل نتائجها، إلى أن حرف تفيناغ لا يشكل عائقا بيداغوجيا أمام المتعلمين ؛ إذ لوحظ تمكن أفراد العينة المبحوثة من جل الكواشف المتضمنة في الرائزين (رائز الكتابة ورائز القراءة) وبنسب مئوية عالية، باستثناء مهارة الإنتاج الكتابي، كما أن التحليل أظهر كذلك أن تلك النتائج مرتبطة بعوامل أخرى لا علاقة لها بالحرف في حد ذاته، بقدر ما هي متصلة بمعطيات أخرى لها علاقة بظروف التعليم والتعلم عموما.

بيبليوغرافيا

المراجع باللغة العربية

- اتفاقية الشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية، 26 يونيو 2003.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015)، الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030.
- محمد عبد الحليم منسي (2003)، التعليم : المفهوم النماذج التطبيقات، القاهرة مكتبة الأنجلو مصرية.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج، إطار الدراسة العام بيرلز، 2011، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية الوطنية، المناهج التربوية للتعليم الابتدائي (يونيو 2002).
- الكتاب الأبيض (يونيو 2002)، منشورات مطبعة وزارة التربية الوطنية والشباب، الجزء الثاني.

المراجع باللغة اللاتينية

- Adams, M.J. (1990), *Beginning to read. Thinking & learning about print*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Charmeux, E. (1983), *L'écriture à l'école*. Paris : CEDIC. Collection Langue française, théorie et pratique, 193 p.
- De Ketele, J.M. (1996), « L'évaluation des acquis scolaires : quoi? Pourquoi? Pour quoi ? » *Revue Tunisienne des sciences de l'éducation*, N°23, p.17-36.
- Dumont, D. (2000), *Le geste d'écriture - méthode d'apprentissage C1 et C2*», Hatier
- Elley, W.B. (1992), *how in the world do students read?*, Hambourg, IEA.

- Gombert, J.-E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- Gombert, J.-E. (1993), « L'apprentissage de la lecture : apports de la psychologie cognitive ». In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), [L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit] Paris, INRP/U Harmattan, p. 123-131.
- Ichou, B. (2012), «Le degré de maîtrise de la graphie tifinaghe dans l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue amazighe au Maroc : étude évaluative diagnostique», in *Cahiers De L'ILOB* Vol. 4, p. 1–17.
- Jorm, A.F. et al (1984), « Phonological recoding skill and learning to read : A longitudinal study», *Applied Psycholinguistics*, 5, p. 201 -207.
- Lecocq, P. (1989), « La dyslexie développementale ». In P. Lecocq & J. Segui, Lexique 8 : L'accès lexical Lille, Presses Universitaires de Lille, p. 103-135.
- Lundberg, I. & Linnakylâ, R. (1992), *Teaching reading around the world*, Hambourg, IEA.
- Perfetti, C.A. (1985), *Reading ability*, New-York, Oxford University.
- Schneuwly, B. (2002), « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique - éléments de synthèse », *In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, N°26-27, 2002, p. 317-329.
- Vygotski, L.S. (1937/1985), *Pensée et langage*, Paris : Éditions Sociales.

Sitographie

- www.granddictionnaire:gov:qc:ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363201, consulté le 14 Octobre 2016.

ⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⴰⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⴽ ⴷ ⵉⵖⴰⵡⵙⴰⵏ ⵉⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵢⵏ
مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

ⵙⴳ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵢⵎⵎⴰⵜ ⴰⵔ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ
من اللغة الأم إلى لغة المدرسة

أعمال ندوة دولية

تكريما
للأستاذ أحمد بوكوس

تنسيق

عبد السلام خلفي وبوشرى البركاني

2020

74 DH